DEFENSA DE LA ESCUELA

Una cuestión pública

Jan Masschelein

Maarten Simons

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Aunque a menudo la escuela se ha erigido como símbolo de progreso y de un futuro mejor, sus orígenes no están exentos de mácula. Desde sus inicios ha sido acusada, juzgada y declarada culpable. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela fue una fuente de «tiempo libre» -la traducción más común de la palabra griega *scholè*- para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como «bien común». Dados los procesamientos a los que ha sido permanentemente sometida, ha sido una suerte para la escuela, a lo largo de la historia, haber escapado a la censura definitiva de sus acusadores y haber evitado que se la privase de su derecho a existir. O más bien, durante una buena parte de la historia, los esfuerzos para castigar las transgresiones de la escuela han sido meramente correctivos: la escuela era algo que había que mejorar y reformar constantemente. Era tolerada sólo en la medida en que se sometía a programas de ajuste y mejora, o en tanto que se ponía al servicio de un conjunto de ideales fijos (religiosos y políticos) o de proyectos prefabricados (creación de naciones, misiones civilizadoras). Sin embargo, al inicio de la segunda mitad del siglo XX, fue la propia existencia de la escuela la que se puso en cuestión. "Desescolarizadores radicales" -Ivan Illich es quizá el más célebre de todos ellos- formularon influyentes alegaciones para acabar rápidamente con la escuela, argumentando que las raíces del mal subyacen a la propia educación escolar y que la escuela es culpable en su misma lógica institucional. Como engastada en la escuela, dice Illich, está la idea falsa de que necesitamos de ella como institución para aprender realmente. Pero aprendemos más y mejor fuera de la escuela, insiste. No obstante, en la presente era de aprendizaje permanente y de ambientes de aprendizaje (electrónicos), tal vez se permita que la escuela tenga una muerte tranquila. Se anticipa la desaparición de la escuela debido a su carácter superfluo, en tanto que es una institución penosamente anticuada. La escuela, prosigue ese razonamiento, ya no pertenece al presente y a la actualidad y debe ser minuciosamente reformada. Y cualquier argumento que se presente en defensa de la escuela es descartado *a priori* como cháchara ineficaz, superflua o simplemente conservadora.

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy -en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente- cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).

Los años escolares son temidos tanto por todos aquellos que pretenden perpetuar el viejo mundo como por quienes tienen una idea clara de cómo debería ser un mundo nuevo o un mundo futuro. Esto es especialmente cierto para los que quieren utilizar a la generación más joven para mantener el viejo mundo a flote o para los que pretenden utilizarla para traer un nuevo mundo a la existencia. Tales personas no dejan nada al azar: la escuela, el profesorado, el currículo y, a través de ellos, la joven generación, deben ser domesticados para que se ajusten a sus propósitos. En otras palabras, tanto los conservadores como los progresistas asumen una cierta pose de justificada sospecha hacia los educadores y hacia la educación escolar, y los

consideran culpables hasta que no se demuestre lo contrario. En nuestra defensa de la escuela, no estamos de acuerdo con este tipo de extorsión. No defenderemos la escuela contra las alegaciones que surgen de expectativas distorsionadas basadas en una negación temerosa y desconfiada de lo que la escuela es realmente: la institución de una sociedad que ofrece tiempo y espacio para renovarse a sí misma, y que se ofrece, así, en toda su vulnerabilidad. El riesgo que tiene proponer este razonamiento hoy en día consiste, por supuesto, en pensar que llega irremediablemente tarde. Nuestros argumentos fundamentales pueden sonar como el canto del cisne de la escuela, o peor aún, como un plan conservador para restaurar el pasado en el futuro. Nuestra idea a este respecto es bastante simple: la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse. Eso es precisamente lo que consideramos nuestro reto y, como esperamos dejar claro, lo que asumimos como nuestra responsabilidad. Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar «tiempo libre» en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a «algo» común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. En nuestra opinión, el futuro de la escuela es una cuestión pública -o más bien, con esta apología[1] queremos convertirlo en una cuestión pública. Por esa razón no asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente. En las páginas siguientes procuraremos explicar por qué y cómo podríamos abordar la reinvención de la escuela. Pero antes queremos señalar brevemente algunas de las acusaciones, demandas y alegaciones que la escuela afronta en la actualidad.

[1] El título en inglés de este libro, «In defence of school», alude al diálogo platónico que trata del juicio de Sócrates. Por eso el modo jurídico en que se formulan, en esta introducción, sus objetivos y sus planteamientos fundamentales. Ese diálogo se titula en castellano «Defensa de Sócrates» o, más frecuentemente, «Apología de Sócrates». De ahí que la defensa de la escuela que se hace aquí pueda también ser tomada como una apología, como un elogio, como un discurso que argumenta a favor de un acusado. De ahí también que el título del libro pudiera haberse traducido como «Apología de la escuela» (nota del traductor).

ACUSACIONES, DEMANDAS, ALEGACIONES

I. Alienación

La *alienación* es una acusación recurrente planteada contra la escuela. Esta acusación ha existido y continúa existiendo con muchas variantes. Las materias enseñadas en la escuela no son lo suficientemente «mundanas». Su contenido es «artificial». La escuela no prepara a sus alumnos para la «vida real». Para algunos eso significa que la escuela no toma suficientemente en cuenta las necesidades reales del mercado laboral. Para otros, significa que pone demasiado el acento en la conexión entre la escuela y el mercado laboral, o entre la escuela y las demandas del sistema de educación superior. Por esas razones, afirman los críticos, la escuela se ha vuelto incapaz de ofrecer a los jóvenes una amplia educación general que los prepare para la vida como adultos. El hecho de centrarse en el currículo escolar en modo alguno le permite una verdadera vinculación con el mundo tal como lo experimentan los estudiantes. Por lo tanto, la escuela no sólo se cierra a la sociedad, sino que también se cierra a las necesidades de los jóvenes. Atrapada en sus propias dinámicas y en sus propias auto-justificaciones, la escuela es acusada de ser una isla que no hace (y no puede hacer) sino alienar a los jóvenes de sí mismos y de su ambiente social[2]. Mientras que los moderados creen que la escuela es capaz de cambiar y por lo tanto le piden más apertura y más pragmatismo, las voces más radicales insisten en que esa alienación y esa desconexión del "mundo real" son características de *cualquier* forma de educación escolar. Por eso defienden el fin de la escuela. En todo caso, todas estas críticas parten de la premisa de que la educación y el aprendizaje deben tener vínculos claros y visibles con el mundo (tal como es experimentado por los jóvenes) y con la sociedad como un todo.

Nosotros sostendremos, sin embargo, que la escuela debe suspender o cortar ciertos vínculos tanto con la familia y el entorno social de los alumnos como con la sociedad, y eso con el fin de presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante y comprometedor.

II. Consolidación del poder y corrupción

Los críticos también acusan a la escuela de ser culpable de diversas formas de *corrupción*. La escuela, afirman, abusa de su poder, de forma abierta o encubierta, para fomentar otros intereses. A pesar del relato escolar oficial según el cual la escuela garantiza la igualdad de oportunidades para todos, dicen, en realidad promueve sutiles mecanismos que reproducen la desigualdad social. No existe igualdad de acceso a la escuela ni igualdad de tratamiento en la escuela y, de haberlos, la discriminación continúa existiendo tanto en la sociedad como en el mercado de trabajo. La escuela reproduce la desigualdad independientemente del profesionalismo y de la objetividad educativa que reivindica -y algunos dirían incluso que es precisamente *por eso* por lo que la escuela reproduce la desigualdad. La acusación es muy simple: la escuela está al servicio del capital, y todo lo demás son mitos o mentiras perpetradas, ante todo, al servicio del capital económico. El conocimiento es un bien económico y existe una

[2] La palabra «alienación» puede ser entendida como «extrañamiento», pero también como «alejamiento» o «separación». Naturalmente es este último el sentido del texto. La acusación consiste en afirmar en que la escuela está alejada (de las demandas de la sociedad, del mundo de los jóvenes, de la así llamada «realidad», etc.) (nota del traductor).

jerarquía de formas de conocimiento que la escuela reproduce sin apenas dudarlo. Además, la escuela también puede servir al capital cultural: reproduce al ciudadano educado, modesto, trabajador, que mira hacia adelante y que es piadoso a tiempo parcial. Tanto si se refiere al mundo de los negocios, a la iglesia o a cualquier otro grupo de élite, el alegato es el siguiente: se apropian de la escuela quienes tienen algo que ganar con el *status quo*, con el mantenimiento del así llamado orden «natural» o correcto, o simplemente del menos malo. Algunos críticos van incluso más allá: la capitulación de la escuela a la corrupción no es un accidente y la escuela, como tal, es una invención del poder hasta en sus más ínfimos detalles. La división de los alumnos en clases, el sistema de exámenes y, especialmente, el currículo escolar y los planteamientos educativos no son otra cosa que medios o herramientas para perpetuar el poder. Lo que hace que la escuela sea perversa, según los acusadores, es que se obstina en creer en su autonomía, en su libertad y en su capacidad de formular juicios pedagógicos neutrales que supuestamente contribuyen a garantizar la igualdad de oportunidades o a justificar un tratamiento educativo desigual.

Nosotros no negamos esa corrupción, pero señalamos que las omnipresentes tentativas de apropiación y de corrupción de la escuela suceden precisamente para *domesticar* el potencial radical específico que es propio de lo escolar mismo. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que el «capital» (conocimiento, destrezas, cultura) es expropiado, liberado como un «bien común» para su uso público y, por lo tanto, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Y esta radical expropiación, ese «hacer público», es difícil de tolerar para quienes pretenden proteger la *propiedad*. Puede tratarse de la élite cultural o de la generación más vieja, de todos aquellos que tratan a la sociedad como si fuera de su propiedad y que asumen así, al mismo tiempo, la posesión del futuro de los jóvenes.

III. Desmotivación de la juventud

Una tercera acusación: la *desmotivación* de la juventud. Aquí las variantes son numerosas. A los jóvenes no les gusta ir a la escuela. Aprender no es divertido. Aprender es doloroso. En general, los profesores[3] son aburridos y son un obstáculo para el entusiasmo y la pasión vital de los alumnos. Los así llamados profesores populares en realidad no enseñan nada a los estudiantes. Y los escasos profesores inspiradores en realidad confirman las insuficiencias de la escuela: son inspiradores precisamente porque logran transformar la sala de clase o la escuela en un ambiente de aprendizaje inspirador. Los moderados aducirán que ha llegado la hora de priorizar el bienestar en la escuela. El objetivo, afirman, es encontrar el equilibrio adecuado entre el trabajo y el juego, y el ideal es y sigue siendo el «aprendizaje lúdico». Los niños tienen que "sentirse bien" en la escuela. El aburrimiento es letal. Es hora de acabar con las clases poco dinámicas y con los profesores tediosos. Los estudiantes, según la consigna que rige actualmente, deberían saber siempre qué aprenden y por qué, y cuál es el valor de ese conocimiento. Los estudiantes que preguntan «¿por qué tenemos que aprender esto?» plantean una cuestión legítima y, en estos tiempos, una respuesta que comience con «porque más tarde, cuando seáis mayores...» es

[3] Para nombrar al profesor se usa la expresión neutra "the teacher", pero cuando está sustituida por un pronombre los autores optan por el femenino (she). Puesto que en castellano el pronombre está generalmente elidido, hemos optado por ignorar la opción del original aunque dejamos aquí constancia de ella (nota del traductor).

inapropiada e incluso negligente. Además del valor de entretenimiento, afirman los acusadores, lo que motiva a los jóvenes es la información acerca de la utilidad de lo que aprenden junto a la capacidad para tomar sus propias elecciones respecto a lo que aprenden. Pero la escuela, afirman, se queda corta en ese aspecto. Priva a los jóvenes de esas oportunidades. La escuela, aducen, es esencialmente conservadora: consiste en un profesor que representa a la generación más vieja, en un currículo que confirma las expectativas cristalizadas de la sociedad, y en la propia enseñanza como la actividad predilecta del cuerpo docente. La escuela es, así, abanderada del estancamiento. De ahí el razonamiento tan a menudo reiterado: si la escuela quiere tener futuro, tiene que centrarse en crear entornos de aprendizaje que sitúen los talentos, las elecciones y las necesidades de los aprendices en primer lugar. La escuela del futuro debe abrazar la movilidad y la flexibilidad a menos, evidentemente, que quiera acabar como una pieza exhibida en un museo pedagógico.

Sin embargo, nosotros sostendremos que la escuela no tiene que ver con el bienestar, y que hablar en términos de (des-)motivación no es otra cosa que el desafortunado síntoma de una escuela enloquecida que confunde la atención con la terapia y la generación del interés con la satisfacción de las necesidades.

IV. Falta de eficacia y de utilidad

Y luego está el veredicto del tribunal económico: la escuela muestra una falta de *eficacia* y tiene grandes dificultades para justificar la *utilizabilidad* de sus resultados.[4] La escuela, sencillamente, no puede trascender la era de la burocracia; no tiene que ver con resultados comprobables y objetivos específicos sino más bien con reglas, procedimientos y planes de implementación. A menos que se oculte en la jaula de hierro de un despacho, la profesionalidad del cuerpo docente -y preferiblemente la imagen del educador/rey erguido frente a su clase- continúa proporcionando la coartada para que las escuelas eviten reorganizarse. O mejor aún, ofrece la excusa para ignorar completamente los aspectos organizativos de la escuela. Las escuelas son ciegas a sus resultados y a los intentos de organización y de coordinación de sus actividades. He aquí el diagnóstico de los acusadores: algunas escuelas, a pesar de la abrumadora evidencia científica, no reconocen que existen diferencias en el valor añadido entre escuelas, que este valor añadido está en manos de las propias escuelas, que la gestión y la organización escolar son cruciales en su actualización y, esencialmente, que actuar así es su deber hacia la sociedad. La desalentadora conclusión: la sociedad, sin pensárselo dos veces, debería dejar que tales escuelas desapareciesen.

¿Qué resultados producen las escuelas? Resultados de aprendizaje, evidentemente. Y posiblemente otras cosas que se decide producir en la escuela, como el bienestar. La así llamada escuela responsable permite que la juzguen en virtud del valor añadido que produce y, en última instancia, en la medida en que hace que los jóvenes sean utilizables. El énfasis debe estar, clara y directamente, en la producción de resultados de aprendizaje -preferiblemente en forma de competencias- que los estudiantes puedan aplicar en un entorno laboral, pero también en un entorno social, cultural y político. Los acusadores abrigan el sueño del profesor responsable que

[4] La palabra en inglés es «employability». Pero no se refiere a la relación con el empleo en el sentido que esa palabra tiene en el mercado de trabajo, sino con la cualidad de ser «empleable», es decir, algo que se pueda emplear, usar y utilizar. De ahí que, en la mayoría de las veces, lo traduzcamos, simplemente, por «utilizabilidad», es decir, por la cualidad de ser utilizable (nota del traductor).

quiere basar su propio valor en el valor añadido que produce. Pero sigue siendo difícil expresar algunos de estos sueños en público, al menos por ahora. ¿Cuáles son las virtudes de las que, según los acusadores, carecen los profesores y las escuelas? Atender a la eficacia (alcanzar los objetivos), a la eficiencia (lograr los objetivos rápidamente y a bajo coste) y al rendimiento (conseguir cada vez más con cada vez menos). Resulta evidente para los acusadores radicales que una declaración como «esto es una escuela, no una empresa» refleja simplemente, la mayoría de las veces, la falta de sentido empresarial y de espíritu emprendedor. De hecho, visto desde una perspectiva empresarial, el problema *fundamental* no está en la escuela. Pero si una organización no escolar de trayectorias de aprendizaje fuera a tener éxito a la hora de lograr mejores resultados educativos y mayores niveles de utilizabilidad (de esos resultados) de una forma más eficaz y eficiente, entonces, evidentemente, habría que tomar una decisión empresarial que posiblemente conduciría a la desaparición de la escuela.

A esto responderemos que una declaración como «la escuela no es una empresa» expresa una responsabilidad diferente: una responsabilidad -e incluso un amor- por la joven generación en tanto que *nueva* generación.

V. La exigencia de reformas y la posición superflua

A la luz de los cargos presentados contra la escuela, no es sorprendente que muchos hayan planteado la cuestión de hasta qué punto es o no necesario reformarla radicalmente. La lista de las reformas que se proponen es larga: la escuela debe centrarse más en el estudiante, debe esforzarse más por desarrollar el talento, debe ser más responsable con el mercado laboral y con el entorno social a fin de motivar a los estudiantes, debe atender al bienestar de los alumnos, debe ofrecer una educación basada en evidencias, lo que resulta más eficaz y puede contribuir a la igualdad de oportunidades desde una perspectiva realista, etc. Todas estas demandas se formulan desde la perspectiva de que el sentido de la escuela, en última instancia, pasa por optimizar el rendimiento del aprendizaje (individual). Al mismo tiempo, también observamos que hay cada vez más personas que intentan *refundar o reinstaurar* la escuela. Estas propuestas de «re-escolarización» adoptan, fundamentalmente, una actitud restauradora y pretenden recuperar la escuela «clásica» o «tradicional». Sin embargo, ambos movimientos -los reformadores y los restauradores- conciben la escuela como una institución esencialmente funcional y ambos están preocupados por la escuela en tanto que la consideran como un agente que contribuye a cierto propósito (estimular el aprendizaje, desarrollar el talento, recuperar el aprendizaje basado en resultados, dominar las destrezas, transmitir valores, etc.). Se centran exclusivamente en las características de la agencia escolar desde la perspectiva de los propósitos que pretende o de las expectativas pre-formuladas con las que debe cumplir. Pero ciertamente, no piensan dos veces en qué es lo que hace que una escuela sea una escuela. Consideran la cuestión de los objetivos y de la funcionalidad de la escuela, pero ignoran la pregunta por aquello que constituye su esencia: ¿qué es lo que hace la escuela en y por sí misma y qué finalidad tiene en tanto que escuela? Estas preguntas formarán la base de la que será nuestra defensa. Antes de continuar, sin embargo, hemos de tomar nota brevemente de dos recientes acontecimientos que constituyen una acción de retaguardia en la discusión sobre la escuela. Estos dos acontecimientos, cada uno a su manera, se dirigen a mostrar el carácter *superfluo* de la escuela.

El primer acontecimiento tiene que ver con la introducción de nuevas estructuras de cualificación como principios rectores para la organización de la educación en una era de

aprendizaje permanente que dura toda la vida y que abarca todos los ámbitos de la vida, en una era, en definitiva, en que se aprende siempre y en cualquier parte. Cuando el aprendizaje se reduce a la producción de resultados de aprendizaje; cuando la producción de resultados de aprendizaje constituye, simplemente, una manera diferente de nombrar la conversión de las potencialidades en competencias; cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes de aprendizaje, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela? Una posible respuesta podría ser la siguiente: la escuela confiere un sello de calidad; es una institución de reconocimiento y de validación. O, en otras palabras, confiere una prueba de cualificación que certifica los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas. Y es el gobierno el que dota a la escuela de esa autoridad y el que legitima su función cualificadora. En esencia, pues, el papel de la escuela se limita aquí a esa desnuda función social que los sociólogos de la educación ya señalaron hace mucho tiempo: concede diplomas «válidos». No obstante, ¿reducir la escuela a su función cualificadora es en realidad diferente a afirmar que la escuela es superflua a menos que produzca algún valor añadido? El Marco Europeo de Cualificaciones -que hace posible jerarquizar todos los resultados del aprendizaje según ocho niveles de cualificación- parece dar esa impresión. Este marco europeo desvincula radicalmente los resultados de aprendizaje de los así llamados procesos de aprendizaje y de los ambientes de aprendizaje. Transmite inequívocamente el mensaje de que la educación escolar no posee el monopolio sobre el aprendizaje y que por lo tanto no detenta el monopolio de la cualificación de los resultados de los procesos de aprendizaje. Lo que cuenta son los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas, no dónde o cómo fueron adquiridos. Esto rompe radicalmente con el poder institucional (de cualificación) de la educación escolar. Según esta lógica, cualquier intento por parte de las escuelas para seguir imponiendo su identidad institucional no es más que la ruda expresión de poderes políticos ejercidos para perpetuar un cierto tipo de monopolio o para asegurar ciertas ventajas de mercado. El sistema de cualificaciones en Flandes -basado en el marco europeo- no va tan lejos (aún) y establece una distinción entre las así llamadas cualificaciones educativas y las cualificaciones profesionales. Una cualificación profesional es un paquete completo y escalonado de competencias exigidas para la práctica de una profesión determinada (pueden adquirirse a través de la educación pero también en otros lugares), mientras que una cualificación educativa remite a un paquete completo de competencias (resultados de aprendizaje) para participar activamente en la sociedad o para avanzar hacia estudios superiores (competencias que sólo pueden adquirirse a través de la educación en instituciones reconocidas por el gobierno). Así, podríamos decir que el lobby de la educación institucional ha tenido un gran éxito: ciertas cualificaciones permanecen vinculadas al aprendizaje en el seno de la institución *y* la educación escolar conserva su función cualificadora. La cuestión es si esto es sostenible y no un mero edulcorante para que la permanencia del sistema en su conjunto sea más fácil de digerir. Lo que se vende es que las escuelas deben asumir un sistema de clasificación uniforme desde el principio -con la misma «moneda» y el mismo «banco central de cualificaciones»- y que sea el mismo para la educación, para el mundo profesional y para muchos otros entornos de aprendizaje (tanto formales como informales). Si los resultados escalonados de aprendizaje forman la base para las cualificaciones y si la escuela formula sus objetivos en términos de resultados de aprendizaje, ¿a partir de qué base puede la escuela seguir reivindicando que «ir a la escuela» puede ofrecer algo más? La escuela se reduce a un único ambiente de aprendizaje y a un único proveedor de itinerarios de aprendizaje, entre muchos otros, y por lo tanto debe demostrar su valor en relación a esos otros ambientes e itinerarios de aprendizaje. El siguiente paso es lógico: la escuela es prescindible hasta que no demuestre lo contrario.

Antes de iniciar nuestra defensa de la escuela, es necesario comentar brevemente otra variante del alegato de que la escuela es superflua: la escuela, donde el aprendizaje se circunscribe a un espacio y un tiempo, ya no es necesaria en la era digital de los entornos de aprendizaje virtuales. Leemos que se acerca una revolución impulsada principalmente por las tecnologías de la información y de la comunicación. Estas tecnologías hacen posible que el aprendizaje se centre directamente en el aprendiz individual. Así, el aprendizaje se adapta perfectamente a las cambiantes necesidades individuales, dicen sus defensores. El proceso de aprendizaje puede apoyarse en la evaluación y el seguimiento permanente. El propio acto de aprender se torna más divertido. El aprendizaje puede acontecer en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto significa que la sala de clase, considerada como una tecnología de la comunicación que produce pasividad, aburrimiento y constantes fracasos, se torna obsoleta. Así como también se ha vuelto obsoleta el aula en tanto que esa unidad central de la escuela en la que un profesor reúne a un grupo de estudiantes que dependen de él por un período de tiempo fijo. El aula, continúa el razonamiento, se ajustaba mejor a una era pre-digital. La sociedad pre-digital era relativamente estable, y por lo tanto tenía exigencias estables respecto a lo que uno necesitaba saber y ser capaz de hacer. En esta sociedad, la escuela, y especialmente la sala de aula -siempre y cuando se inclinaran suficientemente ante la autoridad-, tuvieron un papel importante. Sin embargo, en el presente, se dice, han surgido otras expectativas. La escuela y la educación clásica se han vuelto superfluas: tanto el currículo fijo como la clasificación de los alumnos basada en la edad son el producto de una forma anticuada de distribuir el conocimiento y las destrezas. La escuela en su conjunto está determinada por tecnologías primitivas procedentes del pasado. Ese lugar de aprendizaje artificial que llamamos escuela, se dice, fue necesario para enseñar a los niños las cosas que de otro modo no podían aprender en su entorno natural (de aprendizaje). Cuando esta necesidad desaparezca, también lo hará la institución de la escuela: el aprendizaje pasa a ser, una vez más, un acontecimiento «natural», donde lo único que importa es la distinción entre entornos de aprendizaje «ricos» y «pobres». ¡Adiós, escuela!

Ha llegado, pues, la hora de presentar nuestro alegato en defensa de la escuela, nuestro contraargumento. No será una sorpresa que no nos rindamos ante la extorsión que haría que expresáramos nuestras pruebas y evidencias en términos de valor añadido, de resultados de aprendizaje y de cualificaciones (educativas). Queremos intentar identificar lo que hace que una escuela sea una escuela y, al hacerlo, también queremos determinar por qué la escuela es valiosa en y por sí misma, y por qué merece ser preservada.

¿QUÉ ES LO ESCOLAR?

σχολή (scholè): tiempo libre, descanso, demora, estudio, conversación, aula, escuela, edificio escolar.

A primera vista puede parecer extraño investigar sobre qué es lo escolar. ¿No es obvio que la escuela es la institución educativa inventada por la sociedad para introducir a los niños en el mundo? ¿Y no es evidente que la escuela pretende equipar a los niños con el conocimiento y las habilidades propias de una ocupación, de una cultura o de una sociedad? Este equipamiento ocurre de un modo específico: en un grupo, con profesores frente a una sala de clase, y basándose en la disciplina y la obediencia. La escuela, entonces, como el lugar donde los

jóvenes (según un método específico) reciben todo cuanto deben aprender para encontrar su lugar en la sociedad. ¿No resulta obvio que lo que tiene lugar en la escuela es el aprendizaje? ¿Y que dicho aprendizaje es, por una parte, una *iniciación* al conocimiento y a las habilidades y, por otra, una *socialización* de los jóvenes en la cultura de una sociedad? ¿Acaso esta iniciación y esta socialización no están presentes de algún modo en todos los pueblos y culturas? ¿Y acaso la escuela no es sencillamente la forma colectiva más económica para alcanzar este objetivo, que se torna necesaria cuando la sociedad alcanza un cierto nivel de complejidad?

Estas son, en cualquier caso, las percepciones comunes y generalizadas acerca de lo que la escuela hace y lo que la escuela es. En contraste con este punto de vista es importante señalar que la escuela es una invención (política) específica de la *polis* griega y que la escuela griega emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la «naturaleza» de cada cual. La excelencia y la sabiduría se desvinculaban del origen, de la raza y de la naturaleza. La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc.) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar). Evidentemente, desde el principio hubo muchas operaciones para restaurar las conexiones y los privilegios, para salvaguardar las jerarquías y las clasificaciones. Pero para nosotros, el acto principal y más importante que «hace escuela» tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su «posición») no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de todo modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*.[5]

Precisamente por ese carácter democrático e igualitario, la élite privilegiada trató la escuela con gran deprecio y hostilidad. Para la élite, y para aquellos que estaban satisfechos con permitir que la organización desigual de la sociedad continuara bajo los auspicios del orden natural de las cosas, esta democratización del tiempo libre era como una bofetada. De ahí que no sólo son las raíces de la escuela las que se hunden en la antigüedad griega, sino también una especie de odio dirigido hacia la escuela. O, al menos, el constante intento de domesticarla, es decir, de restringir su carácter potencialmente innovador e incluso revolucionario. Incluso en el presente parece haber intentos de eliminar la escuela en tanto que «tiempo libre» situado entre la unidad familiar por un lado, y la sociedad y el gobierno por el otro. Son muchos, por ejemplo, los que dicen que la escuela, en tanto institución, debería ser una extensión de la familia, esto es, debería proporcionar un segundo «entorno de crecimiento» suplementario al ofrecido por la familia. Y otra variante de la domesticación afirma que la escuela debería ser funcional para la sociedad, ser meritocrática en sus procesos de selección y, por tanto, reforzar el mercado laboral y producir buenos ciudadanos. Lo que a menudo sucedía y continúa sucediendo -y volveremos a ello enseguida- es que la esencia de la escuela queda muchas veces completamente erradicada

---

[5] En este contexto es interesante señalar que Isócrates, que se dice que jugó un importante papel en esta invención, ofreció «el don del tiempo» al arte de la retórica, que estaba encerrado en las prácticas jurídica y política: «Lejos de los tribunales y fuera de la asamblea general, la retórica ya no estaba limitada por el sentido de la urgencia y, en ausencia de esa limitación, no tenía que sacrificar su integridad artística a las eventuales exigencias de los intereses del cliente». (POULAKOS, T. (1977): *Speaking for the Polis. Isocrates' Rethorical Education*. Columbia. University of South Carolina Press, p. 70).

de la escuela. En realidad, podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados de arrebatarle su carácter escolar, es decir, como la historia de los intentos de «desescolarizar» la escuela –unos intentos que se remontan en el tiempo mucho más allá de lo que los autoproclamados desescolarizadores de los setenta eran capaces de percibir. Estos ataques contra la escuela derivan del impulso por convertir de nuevo en productivo el tiempo libre ofrecido por la escuela, paralizando así su función democratizadora e igualitaria. Queremos subrayar que estas versiones domesticadas de la escuela (es decir, la escuela entendida como una extensión de la familia, o la escuela entendida como una institución productiva, aristocrática o meritocrática) no deberían confundirse con lo que realmente significa estar «en la escuela» o «dentro de la escuela»: tiempo libre. De hecho, lo que a menudo llamamos hoy «escuela» es (total o parcialmente) una escuela desescolarizada. Por lo tanto, queremos reservar la noción de escuela para la invención de una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela. El tiempo de afuera -en casa, en el mercado laboral- estaba y a menudo está «ocupado» de modos diversos. Además, no entendemos el tiempo libe como una especie de tiempo de descanso tal como a menudo se lo comprende hoy. En realidad, el tiempo de descanso se transforma en tiempo productivo y se convierte en la materia prima de su propio sector económico. Así, frecuentemente, el ocio se concibe como algo útil en el sentido de que repone nuestras energías o nos permite emprender actividades que conducen a la adquisición de competencias adicionales. La industria del ocio es, señaladamente, uno de los sectores económicos más importantes.

Por otro lado, la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Fue la escuela griega la que dio una forma concreta a ese tipo de tiempo. Y eso significa que esta -y no, por ejemplo, la transferencia de conocimiento o el desarrollo del talento- es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social. La forma escolar es la que permite precisamente que los jóvenes se desconecten del tiempo ocupado del hogar o del *oikos* (el tiempo de la oiko-nomía) y de la ciudad/estado o *polis* (el tiempo de la polí-tica). La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas. Y esta forma de tiempo libre es la que constituye el vínculo común entre la escuela de los atenienses libres y la variopinta colección de instituciones escolares (facultades, escuelas secundarias, escuelas técnicas, escuelas vocacionales, etc.) de nuestro tiempo. En las páginas siguientes no examinaremos la rica historia de la forma de la escuela en su conjunto, sino que nos detendremos en algunos de sus elementos y en su funcionamiento. Nuestra ambición, sin embargo, no es esbozar lo que pudiera ser la escuela ideal, sino tratar de explicitar lo que hace que una escuela sea una escuela y, por lo tanto, lo que hace que sea diferente de otros entornos de aprendizaje (o de socialización, o de iniciación). Y, una vez más, nuestro objetivo no es la salvaguarda de una vieja institución, sino la elaboración de una piedra de toque[6] para una escuela del futuro.

---

[6] Una «piedra de toque» (*touchstone* en inglés) es una piedra que ya se utilizaba en la antigüedad griega para probar la autenticidad y el grado de pureza de los metales preciosos. Al rayar la piedra con una pieza de oro, el color de la muesca indicaba la composición de la aleación (Nota del traductor).

VI. Una cuestión de suspensión
(o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis)

Suena la alarma, se enciende el reloj. Un rápido bol de cereales, la mochila en la mano. El tiempo entre este instante y el sonido de la campana de la escuela está lleno: cerrar la puerta, correr hacia la parada de autobús, justo a tiempo, apretados, contar las paradas, bajar, la calma antes de la tempestad, tropezarse con los amigos y aminorar el ritmo para pasear, un minuto de tiempo libre. La escuela como umbral para un nuevo mundo. Aquí no se corre por los pasillos. Paz y quietud durante un rato. La clase no es un lugar tranquilo; es un lugar que se torna tranquilo, que está concebido para esa tranquilidad. La campana nos lo recuerda, y la voz aguda del señor Smith, el profesor de matemáticas, acude al rescate de los desmemoriados. Que somos todos nosotros. Empieza su clase con una anécdota loca, como siempre hace. Hoy versa sobre algún genio matemático. Como si quisiera amortiguar el shock que nos aguarda en la pizarra en forma de función cúbica. Sinceramente -sea o no un truco- funciona. Me dejo arrastrar a ese universo matemático, como un extraño en un mundo de extraños que suplica ser conocido. Una segunda ecuación en la pizarra. Un ejercicio. Se nos da el tiempo para resolverlo por nosotros mismos. Alguien suspira, todo el mundo empieza, el tiempo se agota, alguien se atreve a pedir más tiempo, él nos lo concede. Acabo, miro alrededor y me pregunto si el señor Smith también hace de profesor en casa. Sus pobres niños, su pobre esposa. ¿Crees que también tiene un trabajo de verdad? El tiempo se agota.

¿En qué nos hace pensar el primer día de escuela? A regañadientes, los padres llevan a sus hijos a la escuela, quedándose un minuto extra para asegurarse de que todo está bien, dejándolos marchar. Los más jóvenes abandonando el nido familiar. Hay un umbral y hoy hay quien considera que ese umbral causa una experiencia casi traumática. De ahí el ruego de mantenerlo tan débil como sea posible. Pero ¿no es acaso ese umbral precisamente el que permite independizarse? ¿No es el permite a los jóvenes entrar en un mundo en el que dejan de ser «hijo» o «hija»? ¿De qué otro modo podrían dejar la familia, el hogar? Es muy simple: eso significa que la escuela da a la gente la oportunidad (temporalmente, por poco tiempo) de dejar atrás su pasado y su entorno familiar para convertirse en un estudiante, como todos los demás. Tomemos, por ejemplo, la escuela hospital, que ofrece a los niños una tregua, aunque sea breve, en su papel como paciente enfermo. Como aseguran sus profesores, estas escuelas «trabajan» hasta el último día, incluso para pacientes con enfermedades terminales. Estas escuelas son transformadoras: «Fuera, ellos son el paciente; dentro, son el estudiante. Dejemos que el papel de "estar enfermo" se quede fuera».[7] Lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños -en este caso, una enfermedad- puedan dejarse a un lado.

Una suspensión similar se aplica tanto al profesor como a la materia de estudio. La enseñanza no es una profesión seria. El profesor se sitúa parcialmente fuera de la sociedad o, más bien, es alguien que trabaja en un mundo no productivo o al menos no inmediatamente productivo. Muchas de las cosas que normalmente se piden a los profesionales -respecto a la productividad, la prestación de cuentas de resultados y, por supuesto, las vacaciones- no se

[7] «Voordoen met het normale, dat geeft deze kinderen kracht», *De Morgen*, 10 de septiembre 2011, p. 6.

aplican al profesor. Podríamos decir que ser profesor implica desde el principio una especie de exención o inmunidad. Los profesores no trabajan al ritmo del mundo productivo. Del mismo modo, el conocimiento y las habilidades aprendidas en la escuela no muestran un vínculo claro con el mundo: derivan de él, pero no coinciden con él. Una vez que los conocimientos y las destrezas llegan al currículum escolar, se convierten en materias y, en cierto modo, se separan de la aplicación diaria. Evidentemente, las aplicaciones de los conocimientos y de las habilidades pueden tener su lugar en un escenario escolar, pero sólo después de haberse presentado como materias. Esos conocimientos y esas habilidades quedan así liberados, es decir, desvinculados de los usos convencionales y sociales asignados como apropiados para ellos. En ese sentido, la materia siempre consiste en unos conocimientos y unas habilidades separados, desconectados. En otras palabras: el material abordado en una escuela ya no pertenece a una generación o a un grupo social particular y ya no puede hablarse de apropiación; ese material ha sido apartado -liberado- de la circulación regular.

Estos ejemplos nos acercan a un primer aspecto de lo escolar: que el hacer de una escuela implica suspensión. Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. Es un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación. En la escuela, el tiempo no se dedica a la producción, a la inversión, a la funcionalidad (o al descanso). Por el contrario, hay una renuncia a esos tipos de tiempo. Hablando en general, podemos decir que el tiempo escolar es un tiempo liberado y un tiempo no productivo.

Esto no quiere decir que la suspensión que hemos descrito anteriormente sea realmente operativa en la educación de hoy. Es lo contrario lo que parece ser cierto. Tomemos, por ejemplo, la continua tendencia a etiquetar a los alumnos con las características de su ambiente social y cultural, o el impulso para configurar a los profesores según el molde de un «verdadero profesional» sensible a las exigencias de la productividad y resuelto a convertir las materias en (económicamente) relevantes. Como examinaremos más tarde, estas tendencias pueden derivarse del temor a la suspensión y pueden ser concebidas como un intento de domesticar el tiempo escolar.

Creemos que la *forma* concreta de la escuela puede desempeñar un importante papel en la posibilidad de aligerar el peso del orden social -suspensión- en aras de producir *tiempo libre*. La forma específica de las aulas y de los patios de recreo presenta, como mínimo, la posibilidad de *separarse* literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan. Esto puede lograrse no sólo a través de la forma construida del aula (la presencia de un pupitre, la pizarra, la disposición de los bancos a fin de facilitar la interacción táctil, etc.), sino también a través de todo tipo de métodos y herramientas. Y, por supuesto, el profesor también juega un papel importante.

A este respecto, Daniel Pennac es especialmente instructivo en su libro *Mal de escuela*. Ahí subraya esta suspensión afirmando que el profesor (al menos si «trabaja» con éxito una clase) lleva a los estudiantes al *tiempo presente*, es decir, al aquí y ahora.[8] *Mal de escuela* es una obra literaria en la que Pennac cuenta sus interminables infortunios como estudiante desencantado, desmotivado y difícil. A ello le sigue el relato de su (exitosa) carrera como profesor de francés en las escuelas de los suburbios -en las que se encontraba constantemente

[8] DANIEL PENNAC, (2010): *School Blues*. Londres. MacLehose Press.

con el tipo de estudiante que él mismo había sido. Su relato contiene observaciones muy precisas sobre la capacidad de la escuela y del profesor para «liberar» a los estudiantes, es decir, para permitir que los estudiantes se separen del pasado (que los lastra y los define en términos de su [falta de] capacidad/talento) y del futuro (que se presenta bien como no existente o bien como predestinado) y, por lo tanto, que se desconecten temporalmente de sus «efectos». La escuela y el profesor permiten a los jóvenes reflexionar sobre sí mismos, desvinculados del contexto (antecedentes, inteligencia, talentos, etc.) que los ata a un lugar particular (un itinerario de aprendizaje especial, una clase para estudiantes con dificultades, etc.). Pennac lo expresa diciendo que el profesor debe hacer que «suene un despertador» en cada lección. Ese despertador, esa alarma, ha de lograr sacudir a los estudiantes de lo que llama «pensamiento ilusorio», es decir, de ese pensamiento que «los atrapa en cuentos de hadas» y que planta la semilla de la incompetencia en la mente de los estudiantes: «no valgo para nada», «todo esto es para nada», «¿para qué intentarlo siquiera?». Esa alarma, o ese despertador, también disipa los cuentos de hadas inversos: «tengo que hacerlo», «así es como tiene que ser», «esas son las cosas de las que soy capaz», «eso es lo que me conviene»...

«Tal vez enseñar sea eso: acabar con el pensamiento mágico, hacer de modo que en cada curso suene la hora del despertar.

¡Oh!, ya veo lo que este tipo de proclama puede tener de exasperante para todos los profesores que cargan con las clases más penosas de las barriadas de hoy. La ligereza de estas fórmulas comparada con las pesadeces sociológicas, políticas, económicas, familiares y culturales, es cierto... Pero cierto es también que el pensamiento mágico desempeña un papel nada desdeñable en el empecinamiento que el zoquete pone en permanecer agazapado al fondo de su nulidad. Y desde siempre. Y en todos los ambientes.»[9]

« Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de un adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instarlos en un presente rigurosamente indicativo.

Naturalmente, el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor.»[10]

Así pues, la escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural. En otras palabras, dar forma a la escuela -hacer la escuela- tiene que ver con una especie de suspensión del peso de todas esas reglas. Una suspensión, por ejemplo, de las reglas que dictan o explican por qué alguien -y su grupo o su familia- cae en cierto peldaño de la escala social. O de la regla que afirma que los niños de los barrios de viviendas protegidas no tienen interés en las matemáticas, o que a los estudiantes de la formación profesional les distrae la pintura, o que los hijos de los industriales prefieren no estudiar cocina. Queremos resaltar que por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta *producción* de tiempo libre la que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la escuela como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas una vez

[9] DANIEL PENNAC, p. 142-143.

[10] DANNIEL PENNAC, p. 50-51.

completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas habilidades que necesitarán. La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre, es decir, en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal. El tiempo lineal es el tiempo de la causa y el efecto: «Eres esto, por lo que tienes que hacer aquello», «Puedes hacer esto, por lo que tienes que ir allí», «Lo necesitarás más tarde en la vida, por lo que esa es la elección correcta y la materia apropiada». La posibilidad de romper con este tiempo lineal y con esa lógica causal viene de esto: de que la escuela lleva a los jóvenes al tiempo presente («el presente de indicativo», en palabras de Pennac) y los libera tanto del lastre potencial de su pasado como de la presión potencial de un futuro ya proyectado (o ya perdido).

La escuela, como una cuestión de suspensión, no sólo implica la interrupción temporal del tiempo (pasado y futuro), sino también la eliminación de cualquier tipo de expectativas, exigencias, papeles y deberes conectados a un espacio determinado fuera de la escuela. En este sentido, el espacio escolar es abierto y no fijado. El espacio escolar no se refiere a un espacio de paso o de transición (del pasado al presente), ni a un espacio de iniciación o de socialización (del hogar a la sociedad). Más bien debemos concebir la escuela como una especie de medio puro. La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado. Imaginemos un nadador que intenta cruzar un ancho río.[11] Parece que nada simplemente de un margen al otro (es decir, de la tierra de la ignorancia a la tierra del conocimiento). Pero esto significaría que el propio río no tiene ningún sentido, que sería una especie de medio sin densidad, un lugar vacío, como volar por el aire. Eventualmente, es claro que el nadador llegará a la orilla opuesta, pero lo más importante es el espacio entre los márgenes -el medio, un lugar que incluye todas las direcciones. Este tipo de «espacio del medio» no tiene orientación o destino pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones. Quizá la escuela sea otra palabra para este espacio del medio donde los profesores llevan a los jóvenes hacia el presente.

[11] MICHEL SERRES (1997): *The Troubadour of Knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

VII. Una cuestión de profanación
(o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común)

Motores y coches medio desmantelados se exhiben como en un museo. Pero no es un museo de coches, es el taller de una escuela de mecánica, un atelier. Una especie de garaje, pero sin clientes impacientes y problemáticos. Estas piezas no tienen dueño, tan sólo están ahí para todos. No son los motores de último modelo, pero lo importante es la esencia. Ejercicios de ensamblado y desensamblado en su más pura forma. También ejercicios de mantenimiento y pequeñas reparaciones. No hablamos del precio. No ahora, no aquí. Las cosas hay que hacerlas bien, estando atento a los detalles, con conocimientos apropiados y mucho discernimiento. No discernimiento mecánico, sino discernimiento de la mecánica. Y electrónica. Sólo el motor despojado parece ofrecer ese discernimiento, como un modelo desnudo a cuyo alrededor el profesor congrega a sus estudiantes. Como si la cosa anhelase ser estudiada, admirada, pero también cuidadosamente desmontada y cuidadosamente restaurada. No es el profesor sino este motor el que requiere destreza, y es como si los motores en exposición se hubieran sacrificado a sí mismos para el perfeccionamiento de esas habilidades. Producen tiempo, dan tiempo, y el profesor se asegura de que los estudiantes lo utilicen. Para practicar, con ojos, manos y mente. Una mano habilidosa, un ojo experimentado, una mente concentrada: la mecánica está en el toque. Está bien, pero por fortuna no lo bastante, o aún no. Porque entonces no habría más tiempo para el estudio y para la práctica y, por lo tanto, no habría más tiempo para los errores y para los nuevos discernimientos.

Un sencillo ejemplo: la pizarra, el pupitre. Evidentemente, para muchos la pizarra y el pupitre son los artefactos esenciales de la educación clásica: armas para disciplinar a los jóvenes, arquitecturas al servicio de la pura transferencia del conocimiento, símbolos del profesor autoritario. No hay duda de que a menudo cumplieron esa función. Sin embargo, ¿acaso no decían algo de la escuela esencial? La pizarra que abre el mundo a los estudiantes, y los estudiantes que literalmente toman asiento frente a ella. O el profesor, que con su voz, sus gestos y su presencia, invoca algún aspecto del mundo en el aula. Algo no sólo informativo sino también estimulante, conducido de tal forma que el alumno no puede hacer otra cosa que mirar y escuchar. Son los momentos raros, pero siempre mágicos, en los que estudiantes y profesores se dejan llevar por la materia de estudio que, al ser simplemente pronunciada, parece adquirir una voz propia. Esto quiere decir, en primer lugar, que en cierto modo la sociedad se mantiene al margen: la puerta del aula se cierra y el profesor pide silencio y atención.[12] Pero, en segundo lugar, se permite la entrada de algo: un esquema en la pizarra, un libro en el pupitre, palabras leídas en voz alta. Se saca a los estudiantes de su mundo y se los hace ingresar en otro. Por lo tanto, en una cara de la moneda hay una suspensión, es decir, un volver algo inoperante, una liberación. Y en la otra cara hay un movimiento positivo: la escuela como tiempo presente y

---

[12] CRONELISSEN, G. (2010): "The public role of teaching: To keep the door closed." en M. SIMONS & J. MASSCHELEIN (comps.): Rancière, *Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 15-30). Oxford: Wiley-Blackwell.

como espacio intermedio, un lugar y un tiempo para las posibilidades y para la libertad. Para ello querríamos introducir el término *profanación*.[13]

Un lugar y un tiempo profanos, pero también las cosas profanas, remiten a algo desvinculado del uso regular (ya no sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re)apropiación del sentido. Lo profano es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público. Por la profanación, el conocimiento, por ejemplo, pero también las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad, se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público. Las materias de la escuela presentan exactamente este carácter profano: los conocimientos y las destrezas son activamente suspendidos de los modos en que la generación más vieja los dispuso para su uso en un tiempo productivo. Y, al mismo tiempo, esas materias *aún no* han sido apropiadas por los representantes de la generación más joven. Lo importante aquí es que precisamente esas cosas públicas -que, por ser públicas, están disponibles para un uso libre y novedoso- proporcionan a la generación más joven la oportunidad de experimentarse a sí misma como una *nueva* generación. La típica experiencia escolar -la experiencia que la escuela hace posible- es exactamente esa confrontación con cosas hechas públicas y disponibles para un uso libre y novedoso. Es, por ejemplo, la confrontación con una prueba matemática tomada del mundo y escrita en la pizarra para que todos la vean. O con el libro de texto abierto encima del pupitre. En principio, esa pizarra o ese pupitre no son instrumentos para disciplinar a los jóvenes, como sostiene la crítica al uso. Son algo que hace posible que las cosas lleguen a sí mismas, separadas y liberadas de su uso regular, y por lo tanto públicamente disponibles. Por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos *estudio*. En la escuela, el lenguaje de las matemáticas se sostiene por sí mismo –las formas de su incorporación social quedan suspendidas- y, precisamente por ello, se convierte en materia de estudio. Del mismo modo podemos hablar de las destrezas, en la escuela, como *práctica* de las destrezas por sí mismas. Por eso la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas. Pero esto no quiere decir que la escuela, como si fuera una especie de isla o de torre de marfil, se refiera a un tiempo y a un espacio fuera de la sociedad. Lo que se aborda en la escuela está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y de profanación (temporales). En la escuela, nos centramos en las matemáticas por las matemáticas, en la lengua por la lengua, en la cocina por la cocina, en la carpintería por la carpintería. Así es como calculamos una media, como conjugamos en inglés, como elaboramos una sopa o como construimos una puerta. Pero todo eso sucede independientemente de cualquier objetivo exterior que tenga que ser alcanzado inmediatamente. Ejemplos de objetivos exteriores e inmediatos serían: qué media dará a ese cliente una visión prospectiva y de conjunto de las tasas de interés esperadas; has usado un inglés gramaticalmente correcto para formular una carta de reclamación a tu casero; hay que llevar esta sopa a la mesa 7; hay que instalar esta puerta en una casa de la calle Baldwin. Es evidente que ciertos aspectos de esas cuestiones se pueden abordar en clase, pero siempre como ejercicio y como estudio. En cada caso, es la «economía» lo que se suspende (activamente) de las destrezas, conocimientos, razonamientos y objetivos, esa “economía” que los penetra en el tiempo «normal».

[13] Hacemos un uso «educativo» de esta idea tal como ha sido «filosóficamente» elaborada por Agamben: AGAMBEN, G. (2007): *Profanations*. Nueva York: Zone Books.

Es importante subrayar, como constantemente señala Pennac, que la producción de tiempo escolar (tiempo libre) está acompañada del hecho de que en la escuela siempre hay *algo* sobre la mesa. Como dice Pennac, la escuela no tiene que ver con abordar las necesidades individuales; eso queda fuera de la materia de estudio. Por el contrario, tiene que ver con seguir la lección, con tratar con *algo*, con estar presente para *algo*. Hemos de limitarnos, dice Pennac, a la materia de estudio y a las reglas de juego que nos impone la propia práctica de la materia de estudio. De este modo, algún aspecto de la sociedad se *introduce en el juego* o *se pone en juego*. Esto remite a una de las palabras latinas para escuela, *ludus*, que también significa «juego» o «jugada». En cierto sentido, la escuela es, de hecho, el *patio de recreo* de la sociedad. Lo que hace la escuela es llevar algo al *juego* o poner algo en *juego*. Esto no quiere decir que la escuela no sea seria o que no tenga reglas. Todo lo contrario. Quiere decir que su seriedad y sus reglas ya no derivan del orden social y del peso de sus leyes, sino más bien de *algo* del propio mundo -un texto, una expresión matemática o una acción como clasificar o serrar- y que ese *algo* es, en uno u otro sentido, valioso. En consecuencia, estudiar un texto exige ciertas reglas de juego y cierta disciplina, como sucede también en el caso de quienes se implican en la escritura o en la carpintería. Aquí es importante tener en cuenta que precisamente al convertir *algo* en juego, al mismo tiempo se lo ofrece para un uso libre y nuevo. Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, *algo* (un texto, una acción) es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social: *algo* que aparece en y por sí mismo, como un objeto de estudio o de práctica, independientemente de su uso apropiado (en la casa o en la sociedad, fuera de la escuela). Cuando algo se convierte en objeto de práctica o de estudio, eso significa que pide nuestra atención, que nos invita a explorarlo y a involucrarnos en ello, independientemente de cómo pueda ser usado.

Que la escuela es el *patio de recreo* de la sociedad es tal vez más evidente en aquellos lugares en los que se incorpora algún elemento del mundo laboral sin una inmediata relación con la producción. Es lo que vemos, por ejemplo, en la enseñanza técnica y profesional: trabajar en un motor, hacer el marco de una ventana. Esas actividades son valiosas, pero no son directamente una función de la vida productiva: no hay que entregar el coche, no se tiene que vender la ventana. La escuela es el lugar donde el trabajo «no es real». Eso significa que se transforma en un ejercicio que, como un *juego*, se realiza por sí mismo, pero aún así requiere disciplina. Evidentemente, hoy en día -cuando los espacios de aprendizaje hiperrealista son la norma y cuando la educación orientada a las competencias es aclamada como la nueva directriz para la escuela- lo que sucede en la escuela es a menudo criticado como «irreal» o «no realista». Y a menudo se añade que un oficio se aprende mejor fuera de la escuela. Lo que necesitamos, dicen, no son estudiantes sino aprendices. Aprender un oficio ha de tener una relación directa e inmediata con el mundo real de la producción y con el pretendido uso del oficio. Para nosotros, sin embargo, existe una diferencia sustancial entre estudiantes y aprendices -la forma escolar *hace* algo y, a través de ella, tanto la práctica como el estudio se hacen posibles. La escuela no es un campo de entrenamiento para aprendices, sino el lugar donde *algo* -como un texto, un motor, un método específico de carpintería- se separa de su uso propio y por lo tanto también de la función y del sentido que vinculan ese *algo* al hogar o a la sociedad. A fin de sumergirse en algo como objeto de práctica y de estudio es necesaria esa transformación en juego, esa *conversión de algo en materia escolar*. En breve mostraremos que transformar algo en juego, es decir, desvincularlo de su uso apropiado, es precisamente la condición previa para comprender la escuela como situación inicial: una situación en la que niños y jóvenes podrán empezar, literalmente, algo nuevo. No obstante, primero nos gustaría decir algunas palabras acerca del modo en que la profanación y la suspensión abren el mundo, y ello por medio de la atención y el interés y no tanto por la motivación.

VIII. Una cuestión de atención y de mundo
(o abrir, crear interés, traer a la vida, formar)

Ella ha visto estos animales muchas veces. A algunos los conoce por su nombre. El gato y el perro, claro: pululan por la casa. También conoce a los pájaros. Podría distinguir a un gorrión de un herrerillo y a un mirlo de un cuervo. Y, por supuesto, los animales de granja. Nunca pensó mucho en ello. Era simplemente así. Todos los de su edad sabían estas cosas. Era de sentido común. Hasta ese momento. Una lección sólo con grabados. Ni fotografías, ni películas. Hermosos grabados que convertían la clase en un zoo, salvo que no había jaulas ni barrotes. Y la voz de la profesora que pedía nuestra atención porque dejaba hablar a los grabados. Los pájaros tienen pico y el pico una forma, y la forma revelaba el tipo de alimentación: comedores de insectos, de semillas, de pescado... Se sumergió en el mundo animal, que se tornó real. Lo que una vez le pareció obvio se le hizo extraño y seductor. Los pájaros hablaron de nuevo, y de pronto ella pudo hablar de ellos de otra forma. Que algunos pájaros emigran y otros se quedan. Que el kiwi es un pájaro, un pájaro sin alas de Nueva Zelanda. Que los pájaros pueden extinguirse. Le presentaron al dodo. Y todo esto en una clase, con la puerta cerrada, sentada en su pupitre. Un mundo que no conocía. Un mundo al que nunca había prestado mucha atención. Una mundo que surgía como de la nada, invocado por los mágicos grabados y por una voz hechizante. No sabía qué la sorprendía más: este nuevo mundo que le había sido revelado o el creciente interés que descubría en sí misma. No importaba. Caminando a casa aquel día, algo había cambiado. Ella había cambiado.

Se acusa reiteradamente a la escuela de estar alejada del mundo. Que fracasa a la hora de abordar lo que es importante en la sociedad; que se ocupa de destrezas y conocimientos obsoletos y estériles; que los profesores se preocupan demasiado por minucias sin importancia y por la jerga académica. En respuesta a esas acusaciones, nosotros queremos argumentar que la profanación y la suspensión hacen posible *abrir el mundo* en la escuela y que en realidad es el propio mundo (y no los talentos de los alumnos, o sus necesidades individuales de aprendizaje) lo que se revela. Por supuesto, los críticos comprenden de otra forma lo que es «el mundo». Para ellos el mundo es un lugar de aplicabilidad, de utilizabilidad, de relevancia, de concreción, de competitividad y de rendimiento. Asumen que la «sociedad», la «cultura» y el «mercado laboral» son (y deben ser) las piedras de toque definitivas que nos indican qué es este mundo. Pero nosotros nos atrevemos a responderles que esas entidades, más que ninguna otra cosa, son ficciones. ¿Realmente sabemos lo que espera la «sociedad» (mucho menos la así llamada «sociedad del cambio acelerado») o lo que resulta verdaderamente útil? ¿Acaso las listas de competencias a la moda no son más que quimeras que han perdido toda relación concreta con la realidad? La insistencia en la relevancia y en la utilidad práctica, ¿no resulta profundamente pretenciosa, engañosa e incluso falsa para muchos jóvenes? Eso no quiere decir que las competencias y las prácticas en la sociedad o en el mercado laboral no sirvan para nada. Pero aunque formen las instrucciones operativas o los puntos de orientación, la escuela hace algo más. La escuela no está separada de la sociedad, pero es única en tanto que es el lugar esencial de la profanación y de la suspensión a través de las que el mundo es abierto.

En *Tren nocturno a Lisboa*, una novela filosófica de Pascal Mercier, el profesor y protagonista, Gregory, recuerda a su profesor de griego. Lo que escribe se aplica tanto a un profesor de lenguas como a uno de matemáticas, de geografía o de carpintería:

«La tarde había comenzado con la clase de griego. El director impartía la clase (...). Tenía la caligrafía griega más bonita que alguien pueda imaginar, dibujaba las letras ceremoniosamente, y particularmente las redondeces -como hacía, por ejemplo, cuando trazaba las figuras de omega o theta, o cuando dibujaba la eta hacia abajo- eran hijas de la más pura caligrafía. Amaba el griego. *Pero lo amaba de la forma equivocada*, pensaba Gregory, sentado al fondo del aula. Su manera de amarlo era vanidosa. No le importaba tanto celebrar las palabras. Si hubiera sido así, a Gregory le habría gustado. Pero cuando aquel hombre escribía virtuosamente las formas verbales más recónditas y difíciles, no celebraba las *palabras*, sino a *sí mismo* como alguien que las conocía. Entonces, las palabras se convertían en ornamentos para él, se engalanaba a sí mismo con ellas, se transformaban en algo emparentado a su pajarita de lunares blancos, la que utilizaba un año sí y otro no. Fluían de su mano, que escribía con el anillo de sello, como si ellas también fueran de la índole de los anillos, un adorno engreído y superfluo. Y así, las palabras griegas dejaban de ser realmente palabras *griegas*. Era como si el polvo dorado del anillo corroyera su esencia griega, esa que sólo se manifestaba a quienes las amaban por sí mismas. Para el director, la poesía era algo así como un mueble exquisito, un vino fino o un elegante fondo de armario con trajes de noche. Gregory tenía la sensación de que con esta autocomplacencia el director le arrebataba los versos de Esquilo y de Sófocles. No parecía saber nada de los teatros griegos. O no, más bien lo sabía todo acerca de ellos, había estado en Grecia muchas veces, dirigía incluso algunos viajes de estudios, de los que siempre había regresado bronceado por el sol. Pero no *comprendía* nada de todo aquello, aunque Gregory no habría podido explicar qué quería decir con eso».[14]

Este pasaje es especialmente expresivo por muchas razones, y volveremos a algunas de ellas en otro lugar. Aquí es importante señalar con claridad lo que sucede exactamente en la escuela cuando «trabaja» *como* una escuela, y lo que se pierde como resultado del egoísmo y de la arrogancia del director del ejemplo. Lo que se deduce *ex negativo* de la cita es que *algo se torna real y llega a existir en y por sí mismo*. Las palabras griegas llegan a ser verdaderas palabras griegas. Y aunque eso significa que no pueden concebirse inmediatamente en función de su utilidad, eso no significa que sean superfluas (como «joyas engreídas»). Llegan a existir en sí mismas: no hacen nada (es decir, nada en especial), pero son, en sí mismas, importantes. El lenguaje se convierte en verdadero lenguaje y en lenguaje en sí mismo, así como en otras clases la madera se transforma en verdadera madera y los números en verdaderos números. Esas cosas empiezan a formar parte de nuestro mundo en un sentido real, empiezan a generar interés y a «formarnos» (en el sentido del concepto holandés de *vorming*). El ejemplo citado también deja claro que este acontecimiento formativo no sólo tiene que ver con la clase y con el profesor, sino también con el amor (una idea a la que volveremos).

Así pues, entendemos la formación no como una especie de actividad auxiliar de la escuela, no como algo que ocurre fuera de las materias reales de aprendizaje y que tendría que ver con los valores de uno u otro proyecto educativo. En lugar de ello, para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. Recordando a sus propios profesores, Pennac intenta articular lo que ocurre durante las clases:

«Sólo sé que los tres estaban poseídos por la pasión comunicativa de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y sólo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida. (...) La imagen del gesto que salva al ahogado, el puño que tira de ti hacia arriba a pesar de tu gesticulación suicida, esa ruda imagen de vida de una mano agarrando firmemente el cuello de una chaqueta es la primera que me viene a la cabeza cuando pienso en ello. En su presencia -en su materia- nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, *me* olvidaba un poco, *me* ponía entre paréntesis, *me* libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí».[15]

---

[14] PASCAL MERCIER (2007): *Night Train to Lisbon*. London: Atlantic Books, p. 39-40.

[15] DANIEL PENNAC, p. 24-25.

Aquí, el (en este caso desalentado) «yo» queda suspendido (elidido, puesto entre paréntesis) en la confrontación con el mundo, lo que permite que surja y tome forma un nuevo «yo» en relación con ese mundo. A esa transformación queremos referirnos como formación. Este nuevo «yo» es ante todo un yo de experiencia, de atención y de exposición a algo. Hay que distinguir entre formación y aprendizaje. O, dicho de otro modo, la formación es típica de las formas de aprendizaje que se dan en la escuela. Aprender implica el reforzamiento o la expansión del yo *existente*, por ejemplo, a través de la acumulación de destrezas o de la ampliación de la propia base de conocimientos. El proceso de aprendizaje sigue siendo introvertido: un reforzamiento o una extensión del ego, y por lo tanto el desarrollo de la identidad. En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se ponen en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí mismo y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad.[16] Aquí, el yo no se añade al conocimiento previamente adquirido, y eso es así precisamente porque el yo está en proceso de formación. El yo del estudiante queda así suspendido, escindido: es un yo puesto entre paréntesis, o profano, y un yo que puede ser formado, es decir, al que se le puede imprimir una forma o una configuración específica.

Queremos subrayar una vez más que esto es lo que hace posible que la escuela, en la medida en que tiene éxito, abra el mundo al estudiante. Esto significa, literalmente, que algo (unas palabras griegas, una pieza de carpintería, etc.) pasa a formar parte de nuestro mundo e (in)forma el mundo. Informa nuestro mundo en un doble sentido: forma parte del mundo (que entonces podemos compartir) y lo *in*forma, es decir, comparte algo con él, con el mundo existente (y en este sentido añade algo al mundo y lo amplía). Que algo pase a formar parte del mundo no quiere decir que se convierta en objeto de conocimiento (en algo que sabemos del mundo), que de algún modo se añade a la base de nuestro conocimiento previo, sino que más bien pasa a formar parte del mundo en y por el cual estamos inmediatamente comprometidos, implicados, interesados, intrigados. Y de ese modo algo se transforma en un *inter-esse* (en algo que ya no es de nuestra propiedad sino es compartido entre nosotros). Podríamos decir que ya no es un «objeto» (inanimado) sino una «cosa» (viva).

Eso es, literalmente, lo que vemos que ocurre en la película *El hijo*, de los hermanos Dardenne. Observamos a un profesor en acción, Olivier, un profesor común, «ordinario», más o menos lo opuesto al profesor anteriormente descrito por Gregory. Olivier logra despertar el interés por la carpintería en uno de sus estudiantes problemáticos y completamente «vencidos» (un joven delincuente condenado por asesinato que aprende una «ocupación» en la esperanza de poder regresar a la sociedad). Observamos cómo la madera se transforma en madera real para este estudiante, y no sólo en algo con lo que fabricar armarios o sillas, o utilizar como combustible en la chimenea e, incluso, en algo que lo conduce a una ocupación, que «lo lleva a alguna parte» (aunque ese parezca ser el caso). Como antes, aquí la madera se desvincula de su lugar propio; se transforma en madera real, en sí misma, y por lo tanto se transforma, en un sentido fuerte, en parte del mundo de este estudiante. La madera empieza a pertenecer a ese mundo, a lo que le interesa y le ocupa. Y es algo que empieza a *formarlo*, que induce cambios en él, que cambia el modo en que su vida y el mundo se le presentan, y que le permite empezar de nuevo «con» el mundo. Abrir el mundo no sólo significa llegar a conocer el mundo, sino que también alude al modo en que el mundo cerrado -es decir, la forma determinada en la que el

[16] PETER SLOTERDIJK, (2011): *Je moet je leven veranderen*. Boom: Amsterdam, p. 198-199.

mundo ha de ser comprendido y utilizado, o el modo en que realmente se utiliza- se abre. Y cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible, cuando puede convertirse en algo interesante o potencialmente interesante: en materia de estudio y de práctica.

Aquí subyace un punto importante. En la medida en que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo, la atención -y no tanto la motivación- es de crucial importancia. La escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas -desvinculadas de sus usos y posiciones privadas- se tornen «reales». Provocan algo, son activas. En este sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto para su uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa *real*, en algo que nos hace pensar y también practicar y estudiar. Es un acontecimiento en el sentido fuerte de la palabra o, como otra vez nos cuenta Pennac:

«Eran artistas en la transmisión de su materia. Sus clases eran actos de comunicación, claro está, pero de un saber dominado hasta el punto de pasar casi por creación espontánea. Su facilidad convertía cada hora en un acontecimiento que podíamos recordar como tal. Podía pensarse que la señorita Gi resucitaba la historia, que el señor Bal redescubría las matemáticas, que Sócrates hablaba por boca del señor S. Nos daban clases tan memorables como el teorema, el tratado de paz o la idea fundamental, que aquel día era el tema. Enseñándolo, creaban el acontecimiento.»[17]

Podríamos formular esos «acontecimientos» como algo que nos hace pensar, que despierta nuestro interés, que hace que algo se torne real y significativo, que se convierta en una materia o en un asunto que importa. Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* -ese movimiento real- que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del *inter-esse*, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. En ese momento, los estudiantes no son ya individuos con necesidades específicas que eligen dónde quieren invertir su tiempo y su energía; ellos se exponen al mundo y son invitados a interesarse en él. Es un momento en el que la verdadera *comun*-icación es posible. Sin un mundo no hay interés ni atención.

---

[17] DANIEL PENNAC, p. 225-226.

IX. Una cuestión de tecnología
(o practicar, estudiar, disciplina)

A veces tengo que arrastrarme a mí mismo al pupitre. Los deberes y las otras tareas me aguardaban sentados allí, siempre impacientes, siempre causa de una lucha constante. Intentaba obligarme a mí mismo y, cuando era necesario, me seducía a mí mismo para estudiar conjurando el infierno o prometiéndome el cielo. Pero esas conversaciones interiores no siempre surtían efecto. Conocía mi propia debilidad demasiado bien. Sabía cuál era la distracción que era capaz de tentarme. ¿Qué me persuadía para estudiar, para practicar y para empezar las cosas? Siendo sincero, nada y nadie. Se trataba de una orden extraña: no sólo tienes que estudiar, no sólo tienes que asumir la tarea, *que tomar la tarea, sino que también tienes que* dedicarte a la tarea, *tienes que ponerte a ti mismo en relación a la tarea. No fueron las exigencias de mis padres o del profesor que trataban de hacerme ver la importancia de un diploma. Sus advertencias eran, en el mejor de los casos, un fastidio. Nunca encontré una explicación para este imperativo, para este mandamiento. Tampoco más tarde, cuando era estudiante de filosofía. La exigencia de estudiar y de practicar no es un imperativo hipotético, no está vinculado a condiciones o a propósitos. Pero tampoco es un imperativo categórico: no es una exigencia derivada de la pura voluntad. Un pensamiento salvaje: quizá mi punto ciego sea el punto ciego de toda filosofía. Una filosofía por y para adultos. ¿Y si la escuela da el tiempo para traer al mundo a la vida, para generar curiosidad y para hacer posible la experiencia de ponerse la vida en las propias manos e inspira el impulso de lograr algo? Se trata del nacimiento de la conciencia pedagógica y del imperativo pedagógico. Una persona que puede interesarse, que tiene que estudiar y practicar, que se moldea y se configura a sí misma. «Hazlo lo mejor que puedas», «persevera», «mira de cerca», «presta atención», «inténtalo de nuevo», «empieza», esos son los pequeños gestos de la gran filosofía de la escuela. ¿Y de dónde viene el amor a la escuela? Tal vez primero deberíamos explicar nuestro olvido de la escuela, y quizá nuestro odio hacia ella.*

No hay curiosidad e interés sin el mundo -pero eso también significa que la curiosidad y el interés han de tornarse *posibles*, así como que el mundo ha de configurarse como tal, es decir, ha de ser presentado. En este punto entramos en la dimensión técnica de la escuela (que existe en paralelo al papel del profesor, que abordaremos más tarde). Escuela y tecnología pueden parecer una extraña combinación a primera vista. De hecho, desde un punto de vista humanista, a menudo se asume que la tecnología es fundamentalmente de interés para el mundo productivo y para el dominio de la naturaleza y del hombre. Se dice que la autorrealización tiene lugar en el ámbito de la cultura, de las palabras y el sentido, del contenido, del conocimiento fundamental. La tecnología, por el contrario, pertenece al ámbito de la producción y de la manufactura, al ámbito de lo aplicable, de la lógica instrumental. Desde una perspectiva humanista, la tecnología es algo que debería mantenerse apartado de la escuela o, al menos, algo a lo que habría que aproximarse cuidadosamente en términos de medios que permiten a la así llamada persona bien formada alcanzar sus fines humanos: primero, la adquisición de un conocimiento y una comprensión básicos, y segundo, la traducción de eso en técnicas y aplicaciones concretas. No obstante, dar forma a la escuela, es decir, estimular el interés creando y presentando el mundo cuidadosamente, es inconcebible sin tecnología.

Aquí pensamos sencillamente en la pizarra, la tiza, el lápiz, el papel, el libro, pero también en el pupitre y la silla. La arquitectura y la disposición espacial de la escuela y del aula también son relevantes. No son herramientas o ambientes que puedan usarse libremente o según las intenciones de cada cual. Ni el estudiante ni el profesor asumen un control total y automático sobre esas cosas. Más bien es al contrario: son esos instrumentos y esos espacios los que imponen un cierto control sobre el estudiante y sobre el profesor. En cierto sentido, la sala de clase expulsa el entorno inmediato y hace posible que algo del mundo esté presente. Sentarse ante un pupitre no es sólo un estado físico, también apacigua y concentra la atención: un lugar donde tomar asiento y estar a gusto. La pizarra no es sólo una superficie en la que aparece la materia de estudio en forma escrita. A menudo la pizarra mantiene al profesor anclado sobre sus pies. Paso a paso, un mundo se despliega ante los ojos de los estudiantes. Escribir esquemas de una determinada asignatura es una actividad clásica que se hace en la pizarra. Los esquemas de las clases anteriores llevan nuestras mentes al momento de su producción, y suelen ser difíciles de descifrar para los estudiantes que se perdieron esa clase. Así pues, estos instrumentos son parte -por ahora- de lo que querríamos llamar la tecnología escolar. Pero no se sostienen por sí mismos. Su fuerza de trabajo se sostiene con un planteamiento, un método de aplicación y una serie de acciones concretas. Aquí podemos hablar de métodos de enseñanza y, más en concreto, de métodos que generan *interés* y *abren el mundo* o lo *presentan*. Muchos de estos métodos aún están arraigados en nuestra mente como si fueran arquetipos (conjuntos de problemas de álgebra, dictados, redacciones, presentaciones de clase, etc.). Y tal vez sea así porque esos métodos poseen un poderoso carácter escolar y sólo son eficaces como parte de la tecnología escolar. Una vez más es útil traer a Daniel Pennac:

«¿Reaccionario, el dictado? Inoperante, en cualquier caso, si lo practica un espíritu perezoso que se limita a descontar puntos con el único objetivo de decretar un nivel. (...) Siempre he concebido el dictado como una cita al completo con la lengua. La lengua tal como suena, tal como se cuenta, tal como razona, la lengua tal como se escribe y se construye, el sentido tal como se precisa en el meticuloso ejercicio de la corrección. Pues no hay más objetivo para la corrección de un dictado que el acceso al sentido exacto del texto, al espíritu de la gramática, a la magnitud de las palabras. Si la nota debe medir algo, ese algo es la distancia recorrida por el interesado en el camino de esta comprensión. (...) Fueran cuales fuesen mis terrores infantiles al acercarse un dictado -¡y sabe Dios que mis profesores practicaban el dictado como una razia de ricos en un barrio pobre!-, siempre sentí la curiosidad de su primera lectura. Todo dictado comienza por un misterio: ¿qué van a leerme ahora? Algunos dictados de mi infancia eran tan hermosos que seguían deshaciéndose en mí, como un caramelo ácido, mucho tiempo después de la nota infamante que, sin embargo, me habían costado.»[18]

El dictado, tal como lo describe Pennac, muestra acertadamente dos aspectos de la tecnología escolar. Un dictado es un acontecimiento en el que se comunica el mundo -«un encuentro frontal con el mundo»- y un acontecimiento que estimula el interés. Un dictado también es algo parecido a un juego. El texto se aparta de su uso común y se ofrece al acto de la escritura en sí mismo, es decir, al ejercicio y al estudio de la lengua como un todo. En este sentido, siempre se juega algo: se pone en juego la lengua y también a los estudiantes. Ellos ocupan una situación inicial (o están en el punto de partida) -«en este viaje hacia la comprensión».

Al igual que cualquier otro método de enseñanza, el dictado explicita el lugar del profesor como mediador que conecta al estudiante y al mundo. Este encuentro permite al estudiante abandonar su mundo vital inmediato y entrar en el mundo del tiempo libre. En este sentido, un método de enseñanza ha de estar constantemente conectado con el mundo vital de los jóvenes, pero precisamente para apartarlos de su mundo de experiencia. Las reglas para un

[18] DANIEL PENNAC, p. 113-115.

dictado son claras, todo el mundo sabe lo que es y cómo funciona. Un dictado es un dictado. Es un puro método de enseñanza. Pero la «eficacia» de los métodos de enseñanza escolares se basa especialmente en los pequeños -a menudo muy pequeños- detalles que despiertan la curiosidad de los jóvenes, proclaman la existencia de nuevos mundos y alientan a los estudiantes a ponerse a sí mismos en el inicio de algo (esto es, a practicar y a estudiar). Hay detalles mínimos que pueden hacer que la curiosidad se convierta en inseguridad, que los estudiantes se nieguen a jugar el juego y que el encuentro con el mundo no se produzca. En semejante situación, el encuentro con un dictado es experimentado por los estudiantes como una proclamación pública de su incompetencia o de su ignorancia. Pero un método de enseñanza escolar no se centra en la incompetencia o en la ignorancia del alumno. Si así fuera, el dictado sería otra forma de test o de prueba y situaría a los estudiantes en una posición de culpabilidad e de incompetencia hasta que demostraran lo contrario. Ante todo, el método de enseñanza escolar hace posible la experiencia de la acción y del aprendizaje -la experiencia de «quiero ser capaz de hacer esto o aquello»- despertando idealmente una nueva dedicación a la práctica o al estudio. También podríamos llamarlo «confianza en uno mismo» o «creencia en uno mismo», pero con el importante añadido de que en la escuela esta fe o esta confianza siempre implican *algo* (del mundo). En consecuencia, la experiencia escolar siempre es una experiencia de punto de partida, la experiencia de ser capaz de hacer algo. Evidentemente, la duda sobre uno mismo puede manifestarse también una vez alcanzada esa experiencia de ser capaz de hacer algo. Siempre existe la tentación de resignarse a la incompetencia a partir de previos intentos fallidos. Pero un método de enseñanza exitoso, como un dictado exitoso, implica cortar este vínculo con el pasado (y sus experiencias negativas de incapacidad e ignorancia), para permitir así que la práctica pueda comenzar. Existe una experiencia escolar habitual que puede describirse como la experiencia de «ser capaz de hacer algo». El dictado y cualquier otro método de enseñanza recuerdan precisamente esto a los jóvenes *en la medida en que hacen o realizan la escuela*. El riesgo de que una experiencia inicial emancipadora derive en una claudicación en la incompetencia existe en todas las técnicas escolares. El tiempo, el espacio y los recursos se organizan para hacer posible la experiencia del punto de partida y el acontecimiento del encuentro. Permiten la experiencia de implicarse en prácticas y en estudios interesantes pero no la fabrican. La aplicación correcta de una técnica no garantiza que los estudiantes se pondrán automáticamente a practicar y a estudiar. El registro de la tecnología escolar es en este sentido más mágico que mecánico, más cercano a lo alquímico que a una reacción química en cadena.[19] Pero eso no quiere decir que todo esto sea sólo cuestión de fe ciega o de esperar para ver qué pasa. Significa que las tecnologías escolares son experimentales por naturaleza, siempre mejorables por ensayo y error, una y otra vez. Enseñar, estudiar y practicar son un *trabajo*. Encontrar la forma y formarse a uno mismo requiere esfuerzo y paciencia.

Hay numerosos ejemplos de métodos de enseñanza. Consideremos la presentación en clase de un tema asignado o elegido. No sólo el momento mismo de la presentación es importante, también lo es el proceso de preparación. Se trata de un ejercicio de selección y de locución pública, pero también de estudio y de escritura. Frecuentemente los estudiantes se fijan en algo de su propio mundo (una afición, por ejemplo) y lo convierten en el objeto de estudio elegido. Asumen el rol del profesor, pero no plenamente. Observando atentamente a la víctima frente a la clase, los otros alumnos se transforman en una audiencia de profesores sentados, pero

[19] ISABELLE STENGERS (2005); "The Cosmopolitical Proposal", en LATOUR, B. & P. WEIBEL (comps.) (2005): *Making Things Public. Atmospheres of Democracy* (p. 994-1003). Londres/Cambridge/Karlsruhe: MIT Press/ZKM.

no del todo. Sigue siendo un juego en el que los propios estudiantes y algo del mundo empiezan a ponerse en juego. Eso también se aplica a la escritura de redacciones: ¿hay otra palabra con una mayor connotación escolar? Aquí también podemos hablar de un «encuentro frontal con el lenguaje» que al mismo tiempo es un encuentro frontal con las propias capacidades (de escritura). Es un ejercicio y por lo tanto tiene que ver, en parte, con *hacer* algo por el hecho mismo de hacerlo. Una vez los jóvenes abandonan la escuela ya no tienen que escribir redacciones escolares. Sin embargo, tendrán que ser capaces de escribir en una amplia variedad de estilos y sobre muchos temas. Pero en la escuela la escritura tiene que ser practicada y la redacción es, posiblemente, el mayor significante de ese ejercicio total. Las pruebas (integradas) en programas educativos más técnicos y profesionales son ejemplos adicionales de tecnología escolar. Aquí, evidentemente, la aplicación, el diseño y la realización de cosas concretas tienen prioridad. Pero a los estudiantes técnicos y profesionales también se los sitúa en esa situación inicial que les permite comenzar algo. Dan forma a algo, a la vez que se dan forma a sí mismos. El mundo productivo se pone a distancia para que el diseño, el desarrollo, la creación, la invención y la presentación sean importantes en sí mismos. Se trata fundamentalmente de un ejercicio para probar las propias capacidades y conocimientos: una tecnología escolar donde el simple hecho de intentarlo es central. Los trabajos, los apuntes y las series de problemas son otra forma típicamente escolar de enseñanza. Con frecuencia los trabajos se presentan como la forma ideal de hacer tangible la asignatura, de demostrar su aplicabilidad y de cimentarla como el último paso hacia una aplicación real a la vida. Pero su función escolar ejerce su influencia en algo más. Los trabajos traen el mundo a la clase pero también lo dejan fuera. Ofrecen la posibilidad del reconocimiento pero al mismo tiempo concentran la atención en algo. Y son ejercicios precisamente por eso. Al completar los trabajos -y por lo tanto al afrontar algo concreto- los estudiantes se enfrentan, ante todo, a sí mismos. El énfasis no está en la resolución de problemas reales concretos -y la presión y las expectativas que vienen con ellos. Al contrario, cuando la frontera entre los trabajos escolares y los problemas reales concretos se desvanece, los trabajos dejan de ser ejercicios. En ese momento, de pronto, los alumnos son tratados como especialistas y los trabajos, apuntes, conjuntos de problemas, preguntas hipotéticas, etc., pierden su función escolar. Ya no sitúan a los estudiantes en la posición de intentar, de probar y de practicar. O formulado de forma más afinada: en la escuela no hay problemas, sólo preguntas.

También hay tecnologías escolares menos obvias. Consideremos la memorización, por ejemplo. O recitar un poema, o copiar un texto. La aritmética mental y las tablas de multiplicar son otros ejemplos. Desde la perspectiva de la aplicabilidad, estas actividades son inútiles. Es posible, evidentemente, defenderlas señalando alguna utilidad, aunque sea traída por los pelos: la aritmética mental es útil y eficaz porque tu cerebro siempre está a tu disposición y no necesitas recurrir inmediatamente a la calculadora. Pero a la hora de buscar el significado de estas tecnologías escolares sería bueno mirar en otra dirección. Tal vez tienen un significado eminentemente *formativo*, en especial si consideramos que formación significa «formarse a uno mismo». Pasan entonces a ser ejemplos de una especie de gimnasia escolar. Los seres humanos practican y estudian por medio de estas tecnologías, que tuvieron una dilatada historia y un lugar prominente desde la antigüedad griega. Son técnicas básicas para la persona experimentada y cultivada que procura alcanzar y mantener un cierto nivel de fortaleza mental, así como las técnicas de educación física mantienen el cuerpo en movimiento.[20] Podemos hablar aquí de «técnicas del yo», porque los propios estudiantes -no el profesor- las utilizan para

[20] Véase también: JORIS VLIEGHE (2010): *Democracy or the flesh. A research into the meaning of public education from the stand point of human Embodiment.* Tesis doctoral KU Leuven.

situarse en una situación inicial.[21] En definitiva, el significado de estas técnicas no descansa en un fin último; son, en cierto sentido, «interminables». Su significado reside precisamente en la propia experiencia de *ser capaz de empezar*, cosa que se repite de nuevo, una y otra vez. En pocas palabras, se trata de la experiencia de recomenzar, tan característica del acto de la memorización. El yo del estudiante toma forma a través de este movimiento repetitivo; la palabra escrita y hablada, pero también los números, se incorporan al estudiante. La persona se torna experta, cultivada y eficaz en aritmética mental. Y, por supuesto, al formarse de este modo, nadie es inmediatamente contratable para llevar a cabo una tarea o un trabajo concreto y específico. De lo que se trata es, más bien, de estar preparados, en forma. Por eso, preguntarse por la utilidad de las tecnologías descritas aquí también implica preguntarse por el valor de la preparación y del tiempo libre.

Una última técnica escolar que abordaremos aquí es el examen. ¿Podemos concebir la escuela sin el examen? Probablemente no. Pero quizá la razón de ello no haya que encontrarla en la función calificadora del examen. El gobierno, en nombre de la sociedad, atribuye esa función calificadora a la escuela: son los diplomas de acreditación y los certificados de cualificación los que organizan el flujo de estudiantes hacia la educación superior y hacia el mercado laboral. O los certificados emitidos por la escuela funcionan como prueba de la relevancia del tiempo colectivo que los alumnos pasan en la escuela, lo que a su vez reafirma la importancia de ese tiempo. La razón tampoco la hallaremos en la función normalizadora del examen. Es cierto que los profesores recopilan información sobre cada estudiante a partir de los resultados de las pruebas. Esa información se utiliza fundamentalmente para indicar cuál es el nivel medio o promedio de conocimientos estandarizados, un nivel que luego produce afirmaciones acerca del estudiante de rendimiento bajo, medio y alto y eventualmente declaraciones «normalizadoras» (una vez que los resultados de las pruebas de un largo período de tiempo y derivados de múltiples exámenes se iguala con un único resultado «de conjunto») acerca del estudiante de rendimiento medio, inferior al promedio o acelerado. Pero desde la perspectiva de las tecnologías escolares, el examen tiene, al menos, otro significado: la preparación para el examen. La preparación para el examen es fundamental y lo que cuenta no es tanto el resultado como el esfuerzo. El (período previo al) examen a menudo crea un lapso de tiempo liberado (de otras tareas) y un espacio en el que los estudiantes pueden aplicarse a la materia de una forma concentrada. En este intensivo período de estudio y de práctica, lo esencial es la preparación en sí misma. El examen es, por lo tanto, una herramienta pedagógica para *ejercer presión*. El propósito del examen no es llevar a los jóvenes a la desesperación, o celebrar la ignorancia de los estudiantes, y menos aún enfrentar a un alumno bien preparado contra otro con afán clasificatorio. El examen ofrece la presión necesaria para el estudio y para la práctica. Hay una evaluación, evidentemente, pero a menudo su significado sólo es simbólico. No es que el examen carezca de importancia para el profesor, y menos aún para el alumno. Muy al contrario. Tiene que ver con la valoración de la prueba a la que el alumno se ha sometido (en el estudio y en la práctica) y con llevar esa prueba a una conclusión. Es importante reiterar que un examen no es una prueba (única) para el talento natural. Una evaluación no es definitiva, o más bien la posibilidad de otro examen siempre está presente y, con ella, la creencia en la posibilidad de empezar de nuevo y de intentarlo otra vez. ¿Es concebible la escuela sin el ritual

[21] Para una historia de estas técnicas (aunque sus sentido formativo y pedagógico no se subraye tanto como su sentido ético), véase: MICHEL FOUCAULT (2001): *L'hermeneutique du sujet*, París, Gallimard. Y Peter Sloterdijk, 2011.

del examen? Probablemente también haya otros medios pedagógicos de ejercer presión y otros modos de rematar una carrera escolar con un gesto de finalización.

Un concepto que aún no hemos mencionado en esta defensa de la tecnología escolar es la *disciplina*. Es un término que no recibe una cálida acogida en los círculos educativos de hoy en día. Junto a palabras como *autoridad*, la disciplina parece pertenecer a una terminología pedagógica que preferiríamos dejar atrás. Parece que vinculamos inmediatamente la disciplina a la opresión, la subyugación, la represión, el control y la vigilancia, la sumisión y la obediencia. A pesar de ello, queremos re-apropiarnos el término asignándole -como era de esperar- un significado escolar positivo que exprese un componente fundamental de las tecnologías escolares. La práctica y el estudio son imposibles sin alguna forma de disciplina, es decir, sin seguir cierto número de reglas. Las reglas escolares no son reglas de vida (reglas para vivir una buena vida) y tampoco son reglas políticas (estándares de comportamiento o leyes para el orden-amiento- de la sociedad). Y en este sentido no están diseñadas para iniciar a los jóvenes en un grupo o en una sociedad por medio de la sumisión. Con la expresión “reglas escolares” nos referimos a las reglas específicas de un determinado método de enseñanza, como el dictado por ejemplo, pero también a las reglas establecidas por el profesor -tanto explícitas como implícitas- y dirigidas a mantener a los estudiantes implicados en la clase. No son reglas que se formulen por amor a las reglas, y por lo tanto no exigen obediencia por la obediencia misma. Las reglas escolares contribuyen a hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio. Son también las pequeñas reglas personales que guían a los estudiantes durante el estudio y la práctica. ¿Cómo podríamos escribir o leer sin esas reglas y formas de disciplina? Queremos, por lo tanto, reservar el término «disciplina» para el seguimiento de las reglas que ayudan a los estudiantes a alcanzar esa situación inicial en la que pueden empezar o mantener el estudio y la práctica. En otras palabras, abandonar el propio mundo vital y elevarse por encima de uno mismo requiere un esfuerzo sostenido que viene facilitado por el apego a las reglas. En este sentido, una tecnología escolar y las reglas adheridas a ella hacen posible que los jóvenes se conviertan en «discípulos». Esta es la disciplina en tanto que tecnología escolar, aunque es evidente que la sociedad y la política se han interesado gradualmente en utilizar esta tecnología para someter y domesticar a sus ciudadanos.

Las tecnologías escolares, como las hemos descrito anteriormente, no son en ningún caso herramientas que, utilizadas correctamente, produzcan jóvenes bien formados, como productos acabados y salidos de una línea de montaje. No son tecnologías desplegadas por la vieja generación para manipular a la generación joven, aunque ciertamente ese peligro existe aún: tanto los reformadores conservadores como los progresistas han acumulado un vasto arsenal de tecnologías escolares para servir a su imaginación política. Las tecnologías escolares son técnicas que, por un lado, implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo. Sólo de esta forma la escuela es capaz de generar interés y hacer que la «formación» sea posible. Una tecnología escolar está dirigida a hacer posible el tiempo libre. Más específicamente, es una técnica que permite el propio «ser capaz» o que hace posible la experiencia de «puedo hacerlo/soy capaz». En este sentido, no es una técnica que el hombre aplique a la naturaleza a fin de manipularla. Es un artefacto técnico inventado por el hombre para ser aplicado en el hombre, a fin de permitirle ejercer influencia sobre sí mismo, configurarlo y permitirle adquirir su propia forma, por así decirlo. En este contexto, también necesitamos de la tecnología escolar: de una teoría de aquellas técnicas cuyo único potencial es inducir atención e interés y presentar o abrir el mundo.

X. Una cuestión de igualdad
(o ser capaz de empezar, in-diferencia)

Los conoce todos. Las estadísticas y los artículos de prensa. Inmigrantes que fracasaron antes incluso de poner el pie en la escuela. Hijos de padres solteros -sigue siendo un riesgo. El diploma de la madre. ¡Atención! El estatus socio-económico: la expresión "riesgo de exclusión" habla por sí misma hoy en día. Pero él sabe que son correlaciones, no relaciones causales. Son posibilidades y promedios. También sabe que los periódicos son rápidos en designar culpables y en dar nombres a las cosas. Conoce las cifras. Pero no reconoce a sus estudiantes en ellas. Tal vez podría si lo intentara realmente, o si todo se volviera insoportable, demasiado agotador, o si se separara de su papel de profesor y dejara de ser él mismo. Stevie tiene problemas en clase: uno de esos estudiantes con una mala situación en casa. Naomi da problemas: no hace otra cosa que pasar el tiempo, esperando a salir y a encontrar un trabajo, como hicieron sus hermanos y hermanas, sus primos y sus padres a su edad. Y también sus abuelos. Y luego está Amir, el inteligente marroquí: la excepción que demuestra la regla. Pero si se permite ser su yo bien preparado, no piensa en términos de estadística; no se deja atrapar por las reglas, los patrones y los indicadores. Le molesta la perspectiva a vista de pájaro que insiste en establecer el promedio de sus estudiantes y de sí mismo, de su trabajo, confinándolo en una estadística. Eso rompe su concentración. Como si alguien mirara por encima de su hombro, obligándolo a contemplar su trabajo y a sus estudiantes desde otra perspectiva. Un mundo de marionetas; capital social y otros tipos de capital frívolamente acumulados y que reproducen despiadadamente la desigualdad. En el aula, durante la clase, ese mundo no existe. Ingenuo. Pero le gusta pensarlo así. No puede evitarlo. Los estudiantes merecen ser llamados por su nombre. Sigue fiel a su creencia de que interesarse no es innato, y de que el talento y la inteligencia no pueden tomarse como puntos de partida. Esas cualidades tienden a mostrarse más tarde. Hasta donde a él le compete, se trata de estar ahí para todos en general y para nadie en particular. Y eso significa que a veces tiene que asegurarse de que Stevie, Naomi e incluso Amir se concentran en la lección. Pero la lección no versa sobre ellos. Tiene que ver con la materia, con llamar la atención sobre las cosas, con ofrecer un sabor, con insistir en el estudio y en la práctica, con despertar el interés. En este mundo también hay diferencias; después de todo, el estudio y la práctica requieren esfuerzo. Estas diferencias tienen nombre: Stevie, Naomi y Amir. Cuando se trata de ofrecer nuevas oportunidades, se aferra a su ingenuidad contra el (supuesto) mejor juicio de otros. Tanto la materia que enseña como sus alumnos se lo exigen. La igualdad de oportunidades y la igualdad social están más allá de su poder. No es un titiritero.

Que la escuela desactiva *temporalmente* el tiempo ordinario también significa que desempeña un papel específico en la cuestión de la (des)igualdad social. En este sentido, tal vez ninguna otra visión sobre la escuela ha sido más escrutada científicamente que la reiterada afirmación de que la escuela no hace sino perpetuar -y quizá incluso reforzar- las desigualdades sociales existentes. De hecho, desde los años sesenta se han publicado una oleada de estudios que «demuestran» que la escuela reproduce las desigualdades sociales existentes e incluso que crea otras nuevas. En este sentido se hace difícil refutar la acusación de corrupción y consolidación del poder. En nuestra opinión, esto es una tergiversación. La afirmación de que la escuela

reproduce las desigualdades sociales pervierte y malinterpreta el concepto de escuela como tal. En realidad, tal vez no existe invención humana más volcada a crear igualdad que la escuela. El sueño de la movilidad, del progreso y de la emancipación social -que en todas las culturas y contextos ha arraigado en la escuela desde su invención- se alimenta precisamente de este (re)conocimiento. (Re)conocer esta función también explica nuestra eterna fascinación por las incontables películas realizadas desde el nacimiento del cine que retratan la escuela y especialmente al profesor como agentes capaces de ayudar a los estudiantes a escapar de su mundo vital y de su (aparentemente predestinado) lugar y destino en el orden social. Tal vez no sea coincidencia que estas películas sean casi tan populares como las historias de amor. En cierto sentido, como pronto veremos, realmente *son* historias de amor. En verdad, (re)conocer este efecto explica parte de las sospechas e incluso del odio dirigido hacia la escuela. Si la escuela puede tener ese efecto, entonces también es capaz de frustrar y alterar los planes que padres/abuelos y madres/abuelas tienen para sus hijos/nietos e hijas/nietas, así como inhibir y amenazar los planes que los líderes religiosos y políticos (tanto si son socialmente conservadores o innovadores, hombres de Estado o revolucionarios) hayan diseñado para sus ciudadanos o sus seguidores. En realidad, la escuela casi siempre tiene éxito en eso, pese a todos los esfuerzos de padres, madres, líderes religiosos, hombres de Estado y revolucionarios de utilizar la escuela para sus propios propósitos e ideales. En este sentido, la escuela siempre tiene que ver con la experiencia de la *potencialidad*.

Los elementos que «hacen» la escuela -suspensión, profanación, el mundo, atención, disciplina, técnica- están conectados (o pueden estar conectados) a la experiencia de la capacidad y de la posibilidad. Pennac se refería a ello al afirmar que el profesor debía intentar conducir a los estudiantes al «presente de indicativo» a fin de liberarlos del peso de las dinámicas sociológicas o de otro tipo que los hunden en una psique de inutilidad. Traerlos al presente de indicativo o llamar su atención hacia algo puede suscitar una situación en la que este peso quede suspendido, creando una experiencia de capacidad o de disponibilidad en los estudiantes y permitiendo al profesor asumir que todo el mundo «tiene la capacidad de...». En otras palabras, el espacio escolar surge como el espacio «par excellence» en el que se verifica la igualdad para todos. Esta igualdad se convierte en el punto de partida, un supuesto que se verifica una y otra vez. La igualdad de cada estudiante no es una postura científica o un hecho demostrado sino un punto de partida práctico que sostiene que «todo el mundo es capaz» y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de «ser capaz de».[22] Esta experiencia no sólo quiere decir que alguien puede separarse de su posición normal (los niños se convierten en estudiantes/escolares) sino también que *algo* puede separarse de su uso normal (la materialidad se convierte en materia, es decir, en material de estudio y en material para la práctica). Pennac describe esto último con mucha eficacia. Muestra que el profesor que «hace» escuela la produce a través de una doble maniobra: él (el profesor) dice «esto es importante, y considero mi deber o responsabilidad presentároslo», pero precisamente al presentarlo -al hacerlo presente- también dice «y no puedo deciros y no os diré cómo usarlo más tarde (en la sociedad)». Así, el profesor libera la materia de su uso y es precisamente esa *liberación* la que hace que las cosas se tornen *públicas*, presentes, presentadas, compartidas. Como ya hemos señalado, la escuela es un lugar que convierte *algo* en objeto de estudio (en conocimiento por amor al conocimiento) y en objeto de práctica (en habilidad por amor a la habilidad). El estudio y la práctica son actividades que ya

[22] RANCIÈRE, J. (1991): *The ignorant Schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, K. Ross. trad. e introducción. Stanford, CA, Stanford University Press.

no sirven (como medio) para un fin o para un propósito final, sino que más bien posibilitan nuevas conexiones precisamente porque son apartadas de ellos. Esta situación en la que algo se separa de su supuesto propósito y se abre a nuevas conexiones es, en otras palabras, esa *situación inicial* que hemos discutido anteriormente. Es una situación en la que se experimenta la capacidad y la posibilidad de hablar (de una forma nueva y novedosa que traza nuevos vínculos entre las palabras y las cosas), de actuar, de ver, etc.

Actualmente, se ha desarrollado un aparato de detección y de clasificación de alcance cada vez más amplio a fin de asegurar un futuro para nuestros hijos (y para nosotros mismos). Este aparato convierte a los niños y a los jóvenes en objetos de clasificación e intervención y los encierra en su presunta individualidad y en sus diferencias mutuas (su aptitud típica, su talento único, su particular nivel de desarrollo, sus limitaciones, su condición cerebral, etc.). Utilizar la singularidad de cada uno y las diferencias mutuas entre niños y jóvenes como punto de partida presume, en uno u otro sentido, una desigualdad efectiva en las capacidades. Sin embargo, la escuela y el profesor que pretenden mantener la mente de los estudiantes centrada en la lección parten del supuesto de que todos los estudiantes tienen la misma capacidad. En este supuesto, la escuela y el profesor ponen algo encima de la mesa: algo que se convierte en «bien público» y, en consecuencia, algo que sitúa a cada cual en una situación inicial igualitaria y ofrece a todos la oportunidad de comenzar. Para la escuela y para el profesor, la igualdad del estudiante es una hipótesis práctica -no una certeza científica- que se procura verificar mientras se enseña. Naturalmente, al llevar a cabo esta verificación el profesor podrá tomar en consideración al estudiante individual, su situación y sus problemas. Pero esta atención a las diferencias pertenece al ámbito de la propia enseñanza y es independiente de la construcción de un sistema educativo basado en las presuntas diferencias y desigualdades naturales o fácticas.

Esto no quiere decir que no pueda haber ninguna diferenciación en el interior de la escuela. Lo problemático es una diferenciación impuesta por la sociedad a la escuela en nombre de una necesidad natural o de otro tipo. Lo específico de las formas escolares de diferenciación es que siempre son de carácter artificial. Son convenciones escolares, no imposiciones sociales. No son absolutas y no predeterminan la posición y las oportunidades de los estudiantes. Consideremos, por ejemplo, una de las bases más comunes y en cierto modo más «naturales» de la diferenciación: la edad. Es, fundamentalmente, una cuestión convencional. Obviamente, resulta tentador legitimar esta convención en términos de un proceso de desarrollo biológico y cognitivo -la madurez- de los jóvenes. Pero la naturaleza no sigue el calendario humano, y lo que resulta más importante, el carácter puramente convencional del criterio de edad, se hace evidente cuando consideramos cómo interfiere en las oportunidades del estudiante. El carácter artificial de las distinciones escolares es tal vez más evidente en las conocidas y emocionantes historias sobre la escuela: la historia de los alumnos difíciles que perseveran y triunfan contra toda probabilidad y previsión; la historia del profesor cuyo comentario conmueve profundamente a un estudiante y le anima a seguir acudiendo a clase; el estudiante que de pronto se interesa y se supera a sí mismo. Desde un punto de vista estadístico, estas excepciones no son significativas. Pero la razón por la que continúan interpelándonos es porque estos relatos expresan el carácter único de la propia escuela. Nuestros sentidos sufren una conmoción, y de pronto comprendemos que lo que una vez consideramos un hecho inconmovible o una determinación natural no era más que prejuicio. Nos recuerda que los criterios, clasificaciones y diferenciaciones son convenciones -convenciones que hemos de atrevernos a cuestionar constantemente. En otras palabras, debemos evaluar y tal vez rediseñar el funcionamiento de la escuela utilizando estos acontecimientos significativos o estas «historias de éxito» como telón de fondo: bajo su luz, ¿es mejor aferrarse a ciertos tipos de clasificaciones? Y esto en contraste con la tendencia a considerar las historias de éxito como casos estadísticamente insignificantes

que legitiman la estructura y las convenciones vigentes. Nos permitimos sugerir que la escuela tiene el deber de continuar creyendo en el potencial de la próxima generación: cada estudiante, independientemente de sus antecedentes o de su talento natural, tiene la capacidad de interesarse en algo y de desarrollarse a sí mismo de forma significativa. En este sentido, lo que ocurre en la escuela siempre es «antinatural», «improbable». La escuela opera contra las «leyes de la gravedad» (por ejemplo, la «ley natural» que dice que los estudiantes de un determinado estatus socioeconómico no tienen interés en una determinada materia o asignatura) y se niega a legitimar diferencias basándose en la «gravedad» específica de los estudiantes. Y no porque la escuela, en su ingenuidad, niegue la existencia de la gravedad, sino porque la escuela es una especie de vacío en el que los jóvenes y estudiantes reciben tiempo para practicar y para desarrollarse. Y si las «historias de éxito» narradas en una infinidad de películas sobre escuelas, profesores y estudiantes, siguen interpelándonos, es porque nos recuerdan a todos el sentido de la escuela. Un sentido relacionado con la hipótesis práctica de la igualdad como parte del funcionamiento de la escuela.

XI. Una cuestión de amor
(o diletantismo, pasión, presencia y maestría)

«¿Yo? Soy un profesor.» Y luego silencio. Sé lo que significa ese silencio: vacaciones generosas, seguridad laboral pero monotonía, un trabajo ideal para gente con hijos. Admiración, también. Tienes que sostenerlo día lectivo tras día lectivo, y con la juventud de hoy, que ya es decir. Pero también detecto incomprensión: ¿quién regresa voluntariamente a aquel lugar maldito después de dieciocho años de escolarización, consciente de que asumirías el papel de alguien que como estudiante no siempre respetabas, por decirlo suavemente? Lo que ahora sé -y es una constatación inmune a los habituales comentarios sutiles y no tan sutiles- es que este es una trabajo diferente a los demás. Amo mi profesión, a mis estudiantes. A veces me supera. ¡Por supuesto que sí! En esos momentos llego a pensar: si tan sólo me pagaran por horas, o me pagaran doble las horas extra, y triple el trabajo en fin de semana. Pero a ese pensamiento le sigue inmediatamente este otro: no lo hago por dinero. Obviamente. ¿Cómo podría? Vivo en un lugar donde la comunidad aparta a sus hijos, ofreciéndome tiempo para hacer cosas interesantes con ellos, mientras sus padres están siendo productivos en casa o en el trabajo. El primer día de clase: es un día especial no sólo para los niños y los jóvenes sino también para nosotros los profesores. Ese día nunca deja de fascinarme; despierta algo, parece vincular todas las cosas. Es una especie de celebración, con discursos y promesas de todo tipo, y también excitante; las cosas suceden, pero nunca totalmente bajo control. Soy plenamente consciente de que los padres me confían a sus hijos, y de que la sociedad confía en que soy un buen profesor. Pero también advierto que es una confianza frágil. Tal vez eso explica el anhelo de seguridad, las garantías de calidad, las estrictas obligaciones de presentar cuentas, el impulso obsesivo por la innovación, los estándares y los perfiles laborales mensurables: la profesionalización del profesor como un medicamento contra las violaciones de la confianza, una píldora para prevenir los ataques de ansiedad de una sociedad competitiva que insiste en la máxima explotación de los talentos. Me doy cuenta de que no existe la confianza ciega. Pero también sé que las medidas inspiradas en la desconfianza, la sospecha o el temor, tanto si vienen o no envueltas en las retóricas de la profesionalización y de la calidad, son maneras infalibles de curarme de mi amor.

La escuela como forma de tiempo libre se *construye* y debe *ser construida*. Ya hemos señalado que esta forma se crea a través del establecimiento de umbrales y reglas: por el tiempo escolar (la campana) y la disciplina escolar, cerrando las puertas, pero también gracias a tecnologías como pizarras, pupitres, libros, aulas, etc. Todas esas cosas permiten la apertura del mundo y la posibilidad de compartirlo, eso hay que experimentar para de «ser capaz de comenzar». Sin embargo, como muestran muchos de los ejemplos que hemos usado anteriormente, hay que reservar un lugar importante para la figura del profesor. En la actualidad, al profesor se le considera, evidentemente, un experto, es decir, alguien cuya pericia se basa en el conocimiento (científico) y/o alguien que actúa metódicamente y de forma competente. Y no hay duda de que eso juega un papel importante. Pero para nosotros hay algo más. Para elucidar lo que podría ser, volvamos primero a Pennac. Lo que sigue es una conversación entre un profesor y un alumno de esos a los que se llama «difíciles»:

«No son métodos lo que faltan, sólo habláis de los métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.
-¿Qué le falta?
-No puedo decirlo.
-¿Por qué?
-Porque es una palabrota.
-¿Peor que «empatía»?
-Sin comparación posible. Una palabra que no puedes ni siquiera pronunciar en una escuela, un instituto, una facultad o cualquier lugar semejante.
-¿A saber?
-No, de verdad, no puedo...
-¡Vamos, dilo!
-Te digo que no puedo. Si sueltas esta palabra hablando de educación, te linchan, seguro.
-...
-...
-...
-El amor.»[23]

Para el profesor, el conocimiento y la metodología son importantes pero también lo es el amor y el cuidado.[24] Como deja claro el ejemplo aportado más arriba por Gregory, es importante aclarar exactamente lo que se quiere decir con la palabra «amor». Su profesor de griego era extremadamente erudito, sabía todo lo que había que saber acerca del griego, tenía mucha experiencia y estaba bien formado, había viajado mucho a Grecia y tenía una hermosa caligrafía. Además, expresaba su amor a las palabras griegas. Pero en ese caso, se trataba de narcisismo; todo *tenía que ver con él* y eso es lo que privaba a las palabras griegas de su realidad. Por otro lado, el amor que tiene que ver con el «hacer escuela» se describe como «amor por la materia de estudio (o por el mundo)» y «amor por los estudiantes». Pero, como deja claro el ejemplo de Olivier en *El hijo*, no necesitamos idealizar o dramatizar ese amor: el amor del que hablamos aquí no se expresa de forma espectacular sino más bien de forma ordinaria: en gestos pequeños y comunes, en ciertas formas de hablar y de escuchar.

En otras palabras, expresado en términos conscientemente provocativos, podríamos decir que el hacer escuela radica, en gran parte, en el *amateurismo*[25] del profesor. ¿Podría ser que el profesor nunca fuera, plenamente, un profesional, sino que fuera, al menos en parte, un amateur (alguien que lo hace por amor)? Un profesor es alguien que ama su asignatura o materia, que se preocupa por ella, y que le presta atención. Junto al «amor por la materia», y tal vez a causa de él, el profesor también enseña por amor al estudiante. En tanto que amateur, el profesor no sólo es alguien entendido en algo, sino que también se preocupa y se involucra activamente en ello. No sólo es alguien entendido en matemáticas sino también alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo y por el material. El suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son expresiones de su implicación en el oficio (en lo que se trae entre manos) y en su lugar en él. Este entusiasmo posee, literalmente, la capacidad de dar voz al

[23] DANIEL PENNAC, p. 257-258.

[24] ILSE GEERINCK, (2011): *The Teacher as a Public Figure. Three Portraits*. Tesis doctoral. KU Leuven.

[25] Un «amateur» es alguien que hace algo por afición, por amor, sin ningún interés práctico o económico. Se podría usar también la palabra diletante. Cuando los autores convierten esa palabra en adjetivo hablan, a veces, de «loving teacher». En ese caso lo hemos traducido por «profesor amador» (Nota del traductor).

objeto de estudio o de práctica, ya sea matemáticas, lengua, carpintería o dibujo. Así, el profesor logra poner en contacto a los estudiantes con la materia y les permite perder la noción del tiempo; es decir, logra apartarlos del tiempo ordinario y llevarlos a un punto en el presente donde se solicita su atención –a *una presencia en el presente*, podríamos decir. Este entusiasmo, esta manera de asumir una relación específica con la materia, está vinculada al hecho de que la materia se desencadena, se libera, se separa del uso que le estaba destinado y, precisamente por eso, puede convertirse en un objeto de estudio o de ejercicio, tanto para el profesor como para el alumno. Como señalaba Gregory, es así como las palabras llegan a ser verdaderas palabras. Varios elementos convergen en el amor por la materia: *respeto*, *atención*, *devoción*, *pasión*. El amor se revela en una especie de respeto y atención por la «naturaleza del asunto» o por el material con el que el profesor se compromete. La madera, por así decirlo, pide ser trabajada de cierta forma, así como el profesor solicita la atención de sus estudiantes a la lengua y a las matemáticas. Este respeto y atención por la materia también implica devoción. Alguien se da a sí mismo a la madera de una determinada manera, o a la lengua inglesa, o a las matemáticas o a cualquier otra materia. Además, una forma de pasión acompaña a esa relación de respeto, atención y devoción. El profesor amateur está, en cierto modo, inspirado, o más bien -para decirlo explícitamente en una forma pasiva- es inspirado *por* su asignatura o su materia.

¿Cómo reconocemos al profesor amateur? En palabras sencillas, esto se revela en la dimensión en la que una persona está presente en lo que hace: en el modo en que demuestra quién es y qué representa a través de sus palabras y sus acciones. Eso es lo que podríamos llamar la *maestría* de un profesor. Mientras el conocimiento y la competencia garantizan un tipo de pericia, son cosas como la presencia, el cuidado y la devoción las que dan expresión a la maestría del profesor. El profesor, de cierta forma, *encarna* la materia y la hace presente en el aula.

«Si lo que espero es su plena presencia mental, necesito ayudarles a instalarse en mi clase. ¿Los medios de conseguirlo? Eso se aprende sobre todo a la larga y con la práctica. Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase.»[26]

«La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato.»[27]

«¡Oh, el penoso recuerdo de las clases en las que yo no estaba presente! Cómo sentía que mis alumnos flotaban, aquellos días, tranquilamente a la deriva mientras yo intentaba reavivar mis fuerzas. Aquella sensación de perder la clase... No estoy, ellos no están, nos hemos largado. Sin embargo, la hora transcurre. Desempeño el papel de quien está dando una clase, ellos fingen que escuchan.»[28]

También podemos reconocer al profesor amateur por su búsqueda de la perfección. Aquí el perfeccionismo no es una actitud patológica. Es el perfeccionismo del profesor de inglés el que pide respeto para el lenguaje, así como una atención cuidadosa. Hay que hacer las cosas bien.

[26] DANIEL PENNAC, p. 105.

[27] DANIEL PENNAC, p. 106-107.

[28] DANIEL PENNAC, p. 105.

Quizá se pueda reconocer al profesor amateur por la forma en que se prepara. No sólo prepara la clase sino que se prepara también a sí mismo. Es alguien que se carga a sí mismo, y a su trabajo, de energía, alguien que trabaja su atención, su concentración y su devoción a fin de permanecer encarnado[29] e inspirado ante la clase. Esta preparación no garantiza por sí misma una clase lograda, pero es necesaria para conseguirla. Tiene que ver con equiparse, literal y figuradamente. Y tiene que ver también con las pequeñas y, vistas desde la distancia, a menudo ridículas costumbres y hábitos -sí, incluso rituales- que los profesores observan antes de entrar en clase; las pequeñas cosas que les inspiran, les llevan al presente y les ayudan a estar presentes.

¿Cómo se relaciona con sus estudiantes el profesor amateur? Precisamente la maestría, el interés, y el compromiso inspirado por parte del profesor son lo que le permite interesar, inspirar y comprometer a sus estudiantes. De hecho, como ocurre con un niño, el alumno no quiere a alguien que esté (únicamente) interesado en él o en ella, sino a alguien que esté interesado en otras cosas y por lo tanto sea capaz de generar interés por ellas. Peter Handke cuenta cómo odiaba ir a la escuela en sus años jóvenes y cómo estaba completamente desinteresado por lo que el profesor decía. Su atención sólo era atrapada en los momentos en que el profesor hablaba como si hubiera olvidado a sus alumnos -cuando no se dirigía a nadie en concreto-, arrebatado por sus palabras. En esos momentos no estaba ausente sino increíblemente presente en lo que decía, y eso es lo que permitía que sus estudiantes se interesasen.[30] Tal vez Handke habla aquí del profesor amateur que muestra amor por su asignatura o materia y, al hacerlo, ama a sus estudiantes. En ese momento, el amor por su materia y el amor por sus estudiantes estaban inextricablemente entrelazados. En otras palabras: para el profesor, el aspecto formativo de la enseñanza atravesada por el amor es la sombra radiante de su maestría. La formación no es una responsabilidad secundaria; no es una tarea o una competencia adicional. Es más bien algo que forma parte de cada lección y que se invoca en el curso de cualquier asignatura y de cualquier tipo de contenido. Es la posibilidad del interés, de la atención y, por lo tanto, de la formación lo que se ofrece una y otra vez en cada lección dada con maestría, y no el resultado de algún tipo de intención -por ejemplo, «y ahora atenderé a la formación en lugar de a los conocimientos y a las habilidades relacionadas con la materia».

En ese sentido, el profesor amateur sabe muy bien que el «amor por la asignatura» no puede ser enseñado. El profesor puede pedir a los alumnos que practiquen, que se preparen, que intenten implicarse. Puede dar instrucciones, definir reglas, exigir a sus alumnos estudio, práctica, perseverancia y dedicación. Y en este sentido también podemos hablar de una especie de disciplina. Una disciplina que permite que algo suceda y que trae al profesor y al alumno al presente, cerrando la puerta del aula por un rato para hacer que esa temporalidad sea posible.

> «¡Tienes razón, mis colegas me toman por un profe del siglo diecinueve! Creen que colecciono las muestras de respeto exterior, que formar filas, los muchachos detrás de la silla, ese tipo de cosas, se deben a una nostalgia de los tiempos antiguos. Fíjate que un poco de cortesía nunca ha hecho daño a nadie, pero en este caso se trata de otra cosa: instalando a mis alumnos en el silencio, les doy tiempo para aterrizar en mi curso, para comenzar con calma. Por mi parte, examino sus rostros, advierto los ausentes, observo los grupos que se hacen y deshacen; en resumen, tomo la temperatura matutina a la clase.»[31]

---

[29] La palabra inglesa es «embodied». El profesor no sólo sabe de su materia y la transmite sino que, de algún modo, la incorpora en sus palabras y en sus actos (Nota del traductor).

[30] PETER HANDKE (2002): *Der Bildverlust oder Durch die Sierra de Gredos*. Frankurt am Main: Suhrkamp, p. 102.

[31] DANIEL PENNAC, p. 111-112.

Muchos de los ejemplos del libro de Pennac evidencian que las necesidades individuales no ocupan un lugar central: eso, afirma, cae fuera de la materia de estudio. Los profesores se limitan al material, a las técnicas escolares y a las reglas de juego que imponen la práctica y el estudio de la asignatura. Estas reglas de juego forman el núcleo de la disciplina escolar. Para el profesor amador, esa disciplina no es una concha vacía o una especie de armadura que le protege contra la «imposible» nueva generación. Son las reglas que fluyen del amor por la materia y por los estudiantes y, por lo tanto, renacen constantemente, están encarnadas en sus actos y en sus palabras, y son necesarias tanto para hacer posible la lección como para dar a los estudiantes la oportunidad de estar presentes y atentos. Cuando asumen una vida propia, y se hacen independientes del profesor, entonces se convierten en reglas «del siglo XIX»: pierden su fuerza, surge la necesidad de nuevas reglas con el fin de desprenderse de las antiguas, y así sucesivamente. Cuando esto ocurre, la disciplina escolar se transforma en un sistema de reprimendas y recompensas o –dicho de una forma más contemporánea- en una gestión del aula basada en incentivos y contratos. Pero el tipo de disciplina que hace posibles la práctica y el estudio y que es mostrada por el profesor amador y por su asignatura es de un orden diferente.

Es sobre la base de las técnicas escolares y de la disciplina escolar que se hacen posibles el interés y la atención, y que las acciones del profesor amador se conciben en términos de igualdad. Limitarse a la disciplina exigida por la práctica y el estudio -y por lo tanto, no dejarse despistar por las necesidades individuales- en realidad significa que el profesor, una y otra vez y a veces contra su propia opinión, concede una nueva oportunidad a los estudiantes -incluyendo a los así llamados estudiantes «imposibles».

«No es que se interesaran por mí más que por los otros, no, tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos, y sabían reanimar en los segundos el deseo de comprender. Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestras lentitudes, nunca consideraban nuestros fracasos como una injuria personal y se mostraban con nosotros de una exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo.»[32]

«Esos profesores no compartían con nosotros sólo su saber, sino el propio deseo de saber. Y me comunicaron el gusto por su transmisión. Así pues, acudíamos a sus clases con el hambre en las tripas. No diré que nos sentíamos amados por ellos, pero sí considerados, sin duda (respetados, diría la juventud de hoy), consideración que se manifestaba hasta en la corrección de nuestros exámenes, donde sus anotaciones sólo se dirigían a cada uno de nosotros en particular.»[33]

El foco está en cualquiera y en nadie en concreto. Y esto no quiere decir que los problemas y necesidades individuales se descuiden o no se tengan en cuenta, quiere decir que no pueden ser el punto de partida para el profesor amador. El punto de partida es el amor por la asignatura, por la materia y por los estudiantes; un amor que se expresa en el hecho de abrir y compartir el mundo. A partir de aquí no se puede hacer sino asumir la igualdad, es decir, actuar desde el supuesto de que todos son capaces de atención, de interés, de práctica y de estudio. Así pues, el profesor amador no empieza por el supuesto de que ciertos individuos difieren desde el principio, y no observa en los resultados de los exámenes una evidencia objetiva para confirmar ese supuesto («¿lo ves? no puede hacerlo; no lo lleva dentro»). El amor por la materia y por los estudiantes no permite esa resignación, así como el profesor amador no permite que los estudiantes se escondan detrás de los relatos de fracaso que se cuentan sobre sí mismos o que

[32] DANIEL PENNAC, p. 224.

[33] DANIEL PENNAC, p. 226-227.

otros cuentan a propósito de ellos. En pocas palabras, el profesor amador ama su asignatura y cree que a todo el mundo se le debería conceder, una y otra vez, la posibilidad de implicarse en la materia que él ama.

¿Y cómo responden los estudiantes al profesor amador y “maestro”[34]? Aquí queremos invocar un aspecto a menudo descuidado de la escuela: es típico de lo escolar el hecho de que implique a más de un estudiante. La educación individualizada, o el centrarse exclusivamente en los así llamados itinerarios de aprendizaje individual, no forma parte de la educación escolar. Esto es así porque, como Quintiliano escribió hace siglos, el profesor no puede expresarse con tanta fuerza, habilidad e inspiración a un público formado por uno solo como puede hacerlo a un grupo. La razón de ello es simple pero profunda: sólo al dirigirse al grupo el profesor está obligado, por así decirlo, a estar atento a cualquiera, a todos en general y a nadie en particular. El profesor habla a un grupo de estudiantes y, al hacerlo, no habla a nadie de forma individual; no le habla a nadie en concreto y por lo tanto habla a todos. Una relación puramente individual no es posible, o está constantemente interrumpida. Por eso el profesor está obligado a hablar y a actuar públicamente. Estas son las reglas del juego. Esa es la disciplina escolar impuesta por el grupo al profesor, y lo que asegura que todo aquello que se ponga encima de la mesa se convierta en un bien común. Y eso también significa que la típica experiencia escolar por parte de los estudiantes -la experiencia de «ser capaz de...»- es una experiencia compartida desde el principio. Es la experiencia de pertenecer a una nueva generación en relación a algo que, desde el punto de vista de los estudiantes, pertenece al viejo mundo.[35] Así es como ese “algo” genera interés, requiere atención y consideración, y hace posible la «formación». Una comunidad de estudiantes es una comunidad única; es una comunidad de personas que (aún) no tiene nada en común, pero en la confrontación de lo que es puesto sobre la mesa, sus miembros podrán experimentar lo que significa compartir algo y podrán activar su capacidad para renovar el mundo. Evidentemente, hay diferencias entre estudiantes, ya sea en la vestimenta, en la religión, en el género, en los antecedentes personales o en la cultura. Pero en el aula, al concentrarse en lo que se pone encima de la mesa, esas diferencias se suspenden (temporalmente) y se constituye una comunidad a partir de una implicación compartida. La comunidad escolar es, en este sentido, una comunidad profana (secular). Los referentes comunes que definen la comunidad (como la identidad, la historia, la cultura, etc.) se tornan inoperantes -pero no se destruyen- y las cosas aparecen como bienes comunes, abriéndose a todos y haciéndose disponibles para nuevos usos y para nuevos sentidos en el estudio y en la práctica. Esta es la razón por la que deseamos subrayar que la escuela no debería, en ningún caso, ponerse al servicio de la construcción de la comunidad en proyectos políticos de cultivo o de socialización. El modelo escolar contribuye a la construcción de la comunidad en sí y constituye el tiempo y el lugar donde la propia *experiencia* de comunidad se pone en juego. Y esto nos lleva a la cuestión del así llamado sentido social de la escuela.

[34] La «maestría» (mastery) del profesor se muestra, como los autores han desarrollado anteriormente, en su forma de estar presente en lo que hace, en su cuidado por la materia, en la manera como la encarna y la hace presente en la escuela. Aquí hemos traducido «masterful teacher» por «profesor maestro», pero con la connotación artesana de la palabra. El profesor es un «maestro» porque tiene la «maestría» propia de su oficio, como se diría de un maestro de obras, o de un maestro artesano. (Nota del traductor)

[35] HANNAH ARENDT (1961): "The crisis in education". En: *Between Past and Future*. Nueva York, Londres: Penguin, pp. 170-193.

XII. Una cuestión de preparación
(o estar en forma, estar bien entrenado, estar bien preparado, probar los límites)

¿La misión de la escuela? Es una extraña pregunta para un directivo de empresa. Con sinceridad, un directivo no puede responderla plenamente. Por supuesto, podría hacer una lista de cosas que mi personal debería conocer, y podría ser capaz de diseñar un currículo basándome en ello. Pero eso significaría que cada empresa debería abrir su propia escuela. Y no sólo cada empresa, sino cada grupo en la sociedad. Eso, a su vez, sería malinterpretar el papel de la escuela en la sociedad. Enseñar competencias específicas: esa es nuestra responsabilidad. Es una cuestión de adiestramiento o, sencillamente, de aprendizaje en el trabajo. Y seré honesto: lo que mi negocio necesita y a quién necesita cambia tan rápido que engañaría a los jóvenes si insistiera en las competencias específicas que se enseñan en la escuela. Cuando completen su educación, todas esas competencias serán inútiles. Si me peguntas cuál es la misión de la escuela, te diriges a mí no como directivo sino como miembro de esta sociedad: como ciudadano. Y si observo mi empresa desde el punto de vista de un ciudadano -y en realidad, si observo en su conjunto el mundo de los negocios y lo que se extiende más allá de él- debo decir: lo que busco son jóvenes que encarnen un cierto número de competencias clave, sí, pero fundamentalmente jóvenes ejercitados, que sean estudiosos, y que estén realmente interesados en una u otra cosa. Ni cabezas huecas que lo saben todo, ni cabezas bien equilibradas pero que carecen de competencias. Habitantes del mundo, personas acabadas, personas que estén comprometidas en algo. Tal vez como directivo tenga algo útil que decir acerca de la educación escolar precisamente porque soy muy consciente de que la escuela no está al servicio de mi empresa. Es la escuela la que deposita una responsabilidad en mí: la de añadir mi voz a la conversación acerca de aquello con lo que, en tanto que sociedad, creemos que los jóvenes deben comprometerse.

¿Cuál es el propósito de la escuela? A menudo hablamos en términos de objetivos y funciones a la hora de caracterizar el significado de la escuela. Pero al hacer eso nos referimos a algo *que está fuera* de la escuela, como la sociedad, la cultura, el empleo o la educación superior. Una escuela así imaginada sirve para proporcionar una educación general que permite a la gente participar de forma independiente y crítica en la sociedad. O contribuye a preparar a los jóvenes para el mercado laboral o para estudios posteriores en educación superior. Preferentemente, la escuela debería hacer todo eso a la vez. Obviamente, hay mucho que decir acerca de esa formulación que, en general, apoyamos. El problema, sin embargo, es que corre el riesgo de encubrir la cuestión de qué *hace* la propia escuela *como tal*. La tarea de la escuela imaginada, explícita o implícitamente, por tal caracterización, es entregar a personas que sean perfecta e inmediatamente «utilizables» -que estén listas para actuar- en la sociedad, en el mercado laboral o en la educación superior. Y todo esto no es sólo un modo de hablar. El éxito de las iniciativas educativas basadas en competencias (y quizá el discurso mismo sobre el aprendizaje y el aprender a aprender) podría explicarse por esta promesa implícita de utilizabilidad. De hecho, las competencias están concebidas explícitamente para vincularse con las necesidades y las exigencias del mercado laboral (por ejemplo, las competencias profesionales) o de la sociedad (por ejemplo, las competencias cívicas). La piedra angular de la así llamada educación impulsora de competencias es el vínculo entre la educación y la esperada «capacidad para actuar» en el mundo laboral o en la sociedad en su conjunto. Se sigue de ello que son los

agentes de estos dos ámbitos (el ámbito empresarial y el ámbito social) los que deberían tener algo que decir a la hora de identificar las competencias deseables. Estas competencias tienden a ser conocimientos, destrezas y actitudes que pueden utilizarse de forma concreta y efectiva. La «utilizabilidad», al parecer, es la palabra en torno a la que gira el discurso y el pensamiento sobre la escuela en el presente. Y esto se aplica no sólo a los alumnos sino también a los profesores y a los administradores.

Deberíamos considerar hasta qué punto se ha creado y perpetuado aquí una gran ilusión a partir de la falsa premisa de que realmente es posible establecer un vínculo efectivo entre el conocimiento y las destrezas escolares, por un lado, y el mercado laboral y la sociedad por otro. La masiva desilusión tanto por parte de los titulados como por parte del «lado de la demanda» parece dotar a esta cuestión de cierto peso. En nuestra opinión, esa ilusión no constituye un fundamento para exigir una reforma aún más radical de la escuela (que en realidad derivaría en su desmantelamiento) sino que más bien, y alternativamente, podría ser el punto de partida fundamental para elaborar de una forma más precisa cuál es el sentido de la escuela. En nuestra opinión, el problema es que el énfasis en la utilizabilidad o, en otras palabras, en la maximización del potencial productivo de la educación, en realidad vacía de sentido la forma de lo escolar. O, al menos, presenta un mensaje ambiguo: ciertamente hay algo que se pone sobre la mesa (conocimientos, destrezas) pero, en realidad, eso nunca es cedido, liberado. El mensaje subsiguiente es, después de todo: es importante saber, pero tienes que hacerlo de esta manera y de esta otra, y lo que aprendas debe conducir a tal competencia y a tal otra, porque de otro modo jamás te convertirás en un miembro de pleno derecho de la sociedad ni encontrarás un lugar en el mercado laboral. La oportunidad o la experiencia de renovar el mundo (la experiencia del interés y de «ser capaz de») ya no está presente o, por decirlo de otra manera, desaparece una vez invocadas las estrictas necesidades exigidas por la sociedad y por el mercado laboral. La educación se convierte, así, en una forma de entrenamiento y de aprendizaje específicos, y de aprender a aprender, y no en una cuestión de formación.

La formación -como una especie de auto-modelado o de «puesta en forma»- tiene que ver, en realidad, con la preparación. Ciertamente, puede adoptar la forma de una preparación para aspectos muy específicos de la educación superior o del mercado laboral, pero ésta no es la principal preocupación de la escuela. Lo importante, más bien, es la preparación en sí misma. Dicha preparación tiene que ver con el estudio y con la práctica y, para definirse realmente como estudio o como práctica, hay que neutralizar o poner entre paréntesis la orientación hacia la productividad, la eficiencia y la utilizabilidad. La escuela, podríamos decir, es la preparación por la preparación. Esta preparación escolar significa que los jóvenes «se ponen en forma», y esto quiere decir que son habilidosos y que están bien educados. Pero esa habilidad y esa capacidad no están vacías, no son competencias formales, sino que, al contrario, siempre adoptan su forma en relación a *algo*, es decir, a una materia.

Por lo tanto, si hemos de tomar el modelo escolar en serio, no necesitamos preguntar cuál es la función o el significado de la escuela para la comunidad, sino, por el contrario, qué significado puede tener la sociedad para la escuela. Y eso significa preguntarnos qué nos parece que es importante en la sociedad, y cómo hacer que esas cosas se «pongan en juego» en la escuela. No se trata ni de mantener la sociedad (o el mercado laboral) fuera de la escuela ni de convertir la escuela en una especie de isla a fin de protegerla contra influencias perniciosas. En cierto sentido, la escuela carga a la sociedad con el deber de determinar lo que puede y debería definirse como la materia adecuada para la práctica, el estudio y la preparación de la joven generación. Esto quiere decir que la escuela obliga a la sociedad, en cierto modo, a reflexionar sobre sí misma. Es decir, que la sociedad asume, por así decirlo, la responsabilidad de identificar “representantes” de las cosas que son importantes en esa misma sociedad. A estos

representantes se les exime del mundo productivo ordinario. Y, simplemente, ingresan en la escuela como profesores, y ayudan a la escuela a hacer posible el tiempo libre. En ese sentido, no hay nada malo en las competencias (profesionales) en sí mismas. El problema surge cuando las transformamos en el objetivo fundamental de la escuela -como a menudo es el caso- y cuando empiezan a funcionar como resultados de aprendizaje que deben producirse como rendimiento; en pocas palabras, cuando aprender (competencias) ocupa el lugar del estudio y de la práctica. Lejos de que las competencias (profesionales) dicten lo que es importante en el mundo de hoy, el reto pasa a estar, en realidad, en la búsqueda de las materias adecuadas. Porque son materias de estudio lo que se aborda en la escuela, y no perfiles ni competencias.

Hemos utilizado la distinción entre aprendizaje y estudio/ejercicio muchas veces y hemos señalado que la escuela no tiene que ver con el aprendizaje. Esto puede sonar muy extraño o parecer descabellado. Parece obvio pensar en la escuela como el espacio y el tiempo para el aprendizaje. El pensamiento actual sobre la educación tiende a reiterar la idea de que la escuela es para el aprendizaje, no para la educación; que el aprendizaje es activo, no pasivo; que el que aprende debe ser el foco de atención; y que la «escuela» en realidad es equivalente a un «ambiente de aprendizaje» -preferentemente rico. Sin embargo, si nos paramos a pensar en ello por un momento, pronto se hace evidente que identificar la escuela con un ambiente de aprendizaje nos priva de la visión de lo *típicamente escolar*. Después de todo, el aprendizaje es algo experimentado por todos, en cualquier parte y lugar (incluso en *cosas* como las organizaciones o la propia sociedad; pensemos en el aprendizaje en las organizaciones, en la sociedad del aprendizaje, etc.). Y, evidentemente, sabemos desde hace mucho tiempo que hay muchas cosas que se pueden aprender más rápidamente y mejor fuera de la escuela. Hablar y comprender la propia lengua materna -quizá una de las cosas más importantes que aprendemos en nuestras vidas- es un gran ejemplo de ello. Así pues, decir que la escuela es para aprender no dice nada de lo que hace que una escuela sea una escuela. Desde luego, eso no quiere decir que en la escuela no se aprenda: quiere decir que el aprendizaje escolar es un tipo especial de aprendizaje, a saber, un aprendizaje sin una finalidad inmediata. Eso tampoco quiere decir que la escuela tiene que ver con aprender a aprender. La escuela tiene que ver con aprender algo (matemáticas, inglés, carpintería, cocina, etc.), y ese algo se sostiene solo. En la escuela, el objetivo es concentrarse en algo de cerca y en detalle, implicarse en algo, comprometerse y profundizar en ello. En otras palabras, tiene que ver con practicar y estudiar algo. Como sugiere el diccionario, estudiar es una forma de aprendizaje en el que uno desconoce, de antemano, qué es lo que aprenderá o lo que podrá aprender. Estudiar es un acontecimiento abierto que carece de «función». Es un acontecimiento abierto que sólo puede suceder si no hay un propósito final y una funcionalidad externa establecida. En este sentido, la «formación» a través de la práctica y del estudio no es funcional. Es conocimiento por amor al conocimiento y destrezas por amor a las destrezas, sin una orientación específica o un destino señalado. En consecuencia, y en primer lugar, la «experiencia de la escuela», como hemos dicho, no es una experiencia de «tener que», sino de «ser capaz de», tal vez incluso de pura capacidad o, más específicamente, de una capacidad que busca su orientación o su destino. En segundo lugar, eso significa que la escuela también implica una cierta libertad que puede compararse al abandono: la condición de no tener un destino fijo y por lo tanto de estar abierto a un nuevo destino. El tiempo libre de la escuela puede entonces describirse como un tiempo sin destino.

Esa soledad, apertura o indeterminación se refleja acertadamente en el siguiente fragmento de una novela de Marguerite Duras acerca de un chico que no quiere ir a la escuela:

«La madre: Ya ve usted cómo es, señor maestro.
El maestro: "Ya veo, ya".

El maestro sonríe.
El maestro: Así que nos negamos a instruirnos, señor mío.
Ernesto mira un buen rato al maestro antes de contestar. Ay, la dulzura de Ernesto.
Ernesto: No, no es eso, señor maestro. Nos negamos a ir al colegio, señor maestro.
El maestro: ¿Por qué?
Ernesto: Digamos que porque no vale la pena.
El maestro: ¿Qué es lo que no vale la pena?
Ernesto: Ir al colegio (pausa). No vale para nada (pausa). Los niños en el colegio están abandonados. La madre mete a los hijos en el colegio para que sepan que están abandonados. Así se libra de ellos para lo que queda de vida.
Pausa.
El maestro: A usted, don Ernesto, no le ha hecho falta el colegio para saber...
Ernesto: Sí, señor maestro, precisamente. Aquí fue donde lo entendí todo. En casa me creía las letanías de la burra de mi madre. Luego, en el colegio, me encontré frente a la verdad.
El maestro: ¿A saber...?
Ernesto: La inexistencia de Dios.
Pausa larga y densa.»[36]

Cuando Ernesto se enfrenta a la verdad «de que Dios no existe», pensamos que eso significa que ha comprendido que no hay una finalidad o un destino fijado (natural). Pero eso no quiere decir que la escuela no tenga sentido. Muy al contrario. Lo que la escuela hace posible es «formar» mediante el estudio y la práctica, pero esta formación no se deriva de una idea preconcebida de una «persona bien formada». La formación es, precisamente, un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir, de una preparación sin ningún propósito predeterminado aparte de estar preparado y «en forma» o, en un sentido más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente habilidosa (o practicada). Así pues, estar preparado debe distinguirse de ser competente y de las reivindicaciones de utilizabilidad que están asociadas con eso. En este sentido, no resulta sorprendente que la función más básica de la escuela consista en impartir «conocimiento básico» y «destrezas básicas» como lectura, escritura, aritmética, dibujo y también cocina, carpintería, educación física, etc. Estos son los ejercicios y el estudio que nos preparan y nos ayudan a «ponernos en forma».

Hay un elemento final que deberíamos mencionar en conexión a esta preparación escolar, concretamente la acción de probar los límites:

«Te sientas en un banco y propinas un codazo a alguien, sólo para ver qué hará. Y luego le empujas el hombro, le propinas un golpe en la cabeza; ¿te lo devuelve? Le quitas algo a alguien, se lo arrancas de las manos; no por rencor contra el muchacho sino porque sí; por probar. Y si tú fueras el objetivo de un ataque así, empezarías a gritar inmediatamente, para ver lo que pasa. O tu vecino ha girado la cabeza a un lado, tú aferras un rotulador, lo alzas en la postura apropiada y esperas hasta que gire su cabeza y hacerle una pintada en la mejilla. Tiras el lápiz o la regla de alguien al suelo, una y otra vez, hasta que recibes una bofetada; entonces te paras -por un momento tan sólo, hasta que tu víctima cree que has cambiado de opinión y has pasado a otra cosa- y entonces empiezas otra vez. A veces las trastadas no se dirigen a un compañero de clase. Alguien masca un trozo de papel y escupe la bola húmeda contra el techo, donde permanece durante semanas. Se trataba de probar los límites. Primero con los demás y luego con los profesores. (...) La escuela era un enorme laboratorio social, extravagantemente configurado, donde poder experimentar a más no poder; era el terreno ideal para explorar los cambios que habíamos experimentado en los últimos años.»[37]

---

[36] MARGUERITE DURAS, (1990): *Zomerregen*. Amsterdam: Van Gennep, pp. 59-60. (trad. cast. *La lluvia de verano*. Madrid: Alianza, 1990).

[37] STEPHAN ENTER, (2007): *Spel*. Amsterdam: G. A. Oorschot, p. 171.

Evidentemente, la escuela no es el único lugar donde tiene lugar esa prueba de los límites. Hoy en día esto se ha diseminado parcialmente en los medios sociales, lo que quiere decir que en este sentido los medios han asimilado un elemento de lo escolar. Y eso mientras la escuela se ve progresivamente atrapada en una red de herramientas y prácticas diagnósticas y terapéuticas que inmediatamente consideran la prueba de los límites como una señal («el estudiante necesita esto o aquello») o como un síntoma («el estudiante está afligido por esto o aquello»). Pero la comprobación escolar de los límites, como acertadamente señala Stephan Enter, tiene lugar «porque sí; sólo para ver qué pasa». No se lleva a cabo para dejar atrás a alguien, o para señalar a alguien, o para subrayar algo o para enviar una señal. Es una prueba sin objetivo. Es una investigación de la verdadera capacidad de hacer.

XIII. Y, por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica (o ejercer la autoridad, traer a la vida, traer al mundo)

Y sí, la escuela del hospital trabaja hasta el último día, también para los pacientes terminales. Hay gente que dice: «Dejad tranquilo a un niño terminal, que vea la televisión o que lea algo si le interesa». Pero la escuela cree que hay que tomar a ese niño en serio. Incluso si sus días están contados. Y sabe que hay pocos niños, si es que hay alguno, que estén demasiado enfermos como para usar sus mentes. La escuela no debe parar, aun cuando los médicos han hecho ya cuanto pueden y todo lo que queda es decir adiós. Un niño enfermo terminal tiene derecho a un tiempo con un profesor. Tiempo para implicarse juntos. El profesor sabe que, aunque acabará en lágrimas, sus padres lo conciben como alguien que produce tiempo para su hijo y, en ese tiempo, el tema de conversación no es la enfermedad sino el álgebra, la gramática y cómo pintar un oso. Para él, el niño no es un paciente sino un estudiante. Espera que se comporte como si estuviera en clase; incluso un niño enfermo puede comportarse correcta y educadamente. Y el «no me apetece» no es una opción. Aunque la salud del niño empiece a desvanecerse y amenace la muerte, a él el álgebra, la gramática y la pintura le parecen importantes. Y los padres están de acuerdo. Su hijo tiene días buenos y días malos, pero algo es seguro: la escuela le abre el mundo; la escuela le permite dejar su enfermedad atrás.[38]

Y sí, permítannos ahora tratar de cuál es el sentido pedagógico de la escuela. Evidentemente, al hacerlo, nos damos cuenta de que dirigimos la crítica sobre la tal vez no del todo venerada figura del «pedagogo». Tradicionalmente, esta figura, que en la antigüedad solía ser un esclavo, era a menudo desdeñada, aunque en ocasiones gozaba de un excepcional reconocimiento y admiración. Lo que aquí merece nuestra atención, sin embargo, es el hecho de que el pedagogo era la persona que escoltaba a los niños de la casa a la escuela y que, una vez allí, a veces se quedaba a su lado todo el día. La escuela, como ya hemos dicho, significaba tiempo libre o indeterminado. Ese tiempo no es o no tiene que ser productivo; es un tiempo que permite a cada cual desarrollarse como individuo y como ciudadano, exento de obligaciones familiares, sociales o relacionadas con el trabajo. Tomando esta configuración como punto de partida, podemos describir al pedagogo como la persona que hace que ese tiempo libre o indeterminado esté disponible para los jóvenes. O, en otras palabras y en un tono más general, podemos decir que la pedagogía consiste en *hacer del tiempo libre una realidad*. En este sentido, esa pedagogía tiene que ver con proteger lo escolar de la escuela (expresado negativamente) o con contribuir a materializarlo (expresado positivamente). Si tomamos esta definición como punto de partida, llegamos a una idea que a primera vista parece peculiar: a menudo se asume que la formación de un niño («lo pedagógico») es tarea de la familia, pero en realidad la escuela también juega en eso un papel importante y, para nosotros, principal. Nuestra posición es esta: para entender plenamente qué significa criar y educar a un niño, en primer lugar hemos de comprender lo que sucede en la «escuela», o lo que la forma escolar hace, y tomarlo como el punto de partida original y fundamental. Sólo entonces podremos evitar confundir la formación con la socialización, con la administración de cuidados o con la asistencia en el desarrollo. Formar y educar a un niño no tiene que ver con la socialización. No tiene que ver con asegurar que ese niño acepte y adopte los valores de su familia, de su cultura o de la sociedad en la que vive.

[38] Libremente basado en «Voortdoen met het normale, dat geeft deze kinderen kracht», *De Morgen*, 10 de septiembre, 2011, p. 6.

Tampoco tiene que ver con desarrollar los talentos del niño. No decimos eso porque la socialización o el desarrollo del talento no sea importante -ciertamente lo son- sino más bien porque formar y educar a un niño tiene que ver con algo fundamentalmente diferente. Tiene que ver con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran). Esto es exactamente lo que sucede en el «tiempo escolar».

Normalmente concebimos la educación como algo orientado hacia un objetivo y que ofrece una dirección o un destino. Eso implica que los adultos dictan lo que los niños o los jóvenes deberían hacer. Pero la educación también tiene que ver con *no* decir a los jóvenes lo que tienen que hacer; tiene que ver con transformar el mundo (las cosas, las palabras, las prácticas) en algo que les hable. Tiene que ver con encontrar un camino para hacer que las matemáticas, el inglés, la cocina y la carpintería sean importantes, en y por sí mismas. De hecho, en neerlandés la palabra «autoridad» (*gezag*) deriva del verbo «decir» (*zeggen*): ejercer esta autoridad permite que las cosas nos *digan* algo, permite que nos interpelen. Podemos identificar un sentido similar en la palabra inglesa «autoridad» (*authority*), porque eso es lo que «escribe» (*authors*) el mundo, es decir, lo que lo convierte en algo que nos habla y que exige nuestra atención. La educación consiste en dotar de autoridad al mundo, no sólo hablando *del* mundo, sino también y especialmente dialogando (encontrándose, implicándose, comprometiéndose) *con* él. En pocas palabras, la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes. En consecuencia, el tiempo libre en tanto tiempo escolar no es un tiempo para la diversión o para la relajación, sino un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para descubrirlo. El tiempo libre no es tiempo para el yo (para satisfacer necesidades y desarrollar talentos), sino un tiempo para comprometerse o *implicarse en algo* que es más importante que las necesidades, los talentos y los proyectos personales. Al abrir el mundo a los niños y a los jóvenes (y, como hemos dicho antes, eso no equivale a hacer que les resulte familiar; es traer el mundo a la vida y hacer que les hable y les interpele), esos niños o jóvenes podrán experimentarse a sí mismos como una nueva generación en relación al mundo y como una generación capaz de un nuevo comienzo. En el tiempo libre que la escuela hace, los niños y los jóvenes experimentan un compromiso o una implicación con el mundo (con las matemáticas, el lenguaje, la cocina, la carpintería) y no sólo descubren que tienen que ser iniciados en el mundo, sino que también son *capaces de empezar*. El elemento democrático -y político- de la educación se sitúa en esa doble experiencia: en la experiencia del mundo como bien común y en la experiencia del «yo puedo» (como opuesta a la experiencia del «yo debo»). Es la apertura de un mundo fuera de nosotros mismos y la implicación de los niños o de los jóvenes en ese mundo compartido. No se trata, por lo tanto, de partir del mundo inmediato del niño o del joven, sino de llevarlos a un mundo más amplio, de introducirlos en las cosas del mundo (matemáticas, inglés, cocina, carpintería) y, literalmente, de ponerlos en contacto con esas cosas, de ponerlos en su compañía, de modo que esas cosas -y con ellas el mundo- empiecen a ser significativas para ellos. Eso es lo que permite a un joven experimentarse a sí mismo como ciudadano del mundo. Pero eso no quiere decir que se experimente a sí mismo como alguien con derechos y obligaciones formalmente definidos. Por el contrario, eso significa interesarse en el mundo (en algo) y sentirse comprometido e implicado en algo que va más allá de uno mismo en tanto que es un bien común. El significado político, democrático, de la educación no se basa en el hecho de que transmite ciertas competencias cívicas predefinidas o ciertos conocimientos de política. El sentido político de la educación radica en «liberar el mundo» (las cosas y las prácticas) de un modo tal que cada uno (como ciudadano) se sienta comprometido con el bien común. Esto implica que se está dispuesto tanto a la obligación de cuidado que adviene junto a ese compromiso como a la libertad que implica.

Eso es otra forma de decir que la educación tiene que ver con el tiempo libre. Los expertos y los profesionales no están familiarizados con el tiempo libre. El suyo es el tiempo del desarrollo y del crecimiento. Es decir, su tiempo es un tiempo predeterminado, que tiene un destino o una función específica, y que se mide tan precisamente como es posible (por ejemplo, como fases apropiadas para una determinada función, como etapas de crecimiento, como umbrales de aprendizaje, etc.). Eso se expresa, entre otras cosas, en una mentalidad de diagnóstico y de inminencia: «hay que comprenderlo a tiempo antes de que...»; «hemos de trabajar preventivamente para evitar...»; «si lo hubiéramos visto antes, podríamos haberlo remediado...». Esta mentalidad es evidente en muchos de los instrumentos de diagnóstico utilizados para determinar dónde está cada uno en relación al resto y cuánto ha progresado. Sin embargo, el profesor en tanto pedagogo es quien hace tiempo allí donde antes no había tiempo (para perder) -piénsese aquí en la escuela del hospital para pacientes terminales. Este tiempo no es un tiempo personal sino un tiempo para que sea usado implicándose en algo que va más allá de uno mismo (el mundo). Y hacer tiempo a menudo significa «hacer algo que es importante en sí mismo» (álgebra, gramática, cocina...), perder la noción del tiempo (ordinario) y de su destino y, al hacer eso, permitir que respire algo significativo o valioso. El tiempo libre no es *tiempo de calidad*; no es un tiempo reservado con antelación y del que haya que sacar provecho o al que haya que someter a ciertas exigencias. El pedagogo, o el profesor en tanto pedagogo, deshace cualquier pre-apropiación y cualquier asignación del tiempo. Al actuar así crea la oportunidad para que surjan el amor y el interés por el mundo. Sin ese amor e interés, un «ciudadano del mundo» no es más que otro nombre para un consumidor o para un cliente, es decir, para alguien que sitúa sus talentos o necesidades individuales en primer lugar. Esa persona concibe el mundo como no siendo otra cosa que una fuente para la gratificación de sus necesidades o para el cultivo de sus talentos individuales, y por lo tanto es esclavo de ellos.

Y esto nos lleva al grave y a menudo lastrado término de «responsabilidad». A la luz de lo que hemos examinado hasta este punto, ahora podemos decir que la responsabilidad pedagógica o escolar de los profesores no (sólo) se basa en el hecho de que son responsables por el crecimiento y desarrollo de las vidas jóvenes. También se basa en el hecho de que *comparten el mundo con ellos* en sus diversos aspectos y particularidades. Esta responsabilidad se traduce en dos tareas.

En primer lugar, el profesor debe liberar al niño de cualquier saber experto que atribuya una función, una explicación o un destino *inmediatos* a lo que el niño hace. En cierto sentido, «dejar que un niño sea un niño» no es un eslogan vacío. Significa dejar que un niño olvide los planes y las expectativas de sus padres, y también las de los empresarios, políticos y líderes religiosos, a fin de permitir que ese niño sea absorbido por el estudio y la práctica. Significa dejar que un niño se olvide del mundo ordinario, donde todo tiene una función y una intención. Significa mantener a distancia el mundo ordinario de los expertos -para los que cualquier conducta es una petición de ayuda o el síntoma de algo que tiene que ser remediado. Significa suspender la cuestión de la utilidad o del valor y eliminar las propias intenciones egoístas respecto a los alumnos.

La segunda tarea es estimular el interés, y eso significa dotar de autoridad a las palabras, a las cosas y a los modos de hacer las cosas que son independientes de nuestras necesidades individuales y que contribuyen a formar todo lo que compartimos «entre nosotros» en nuestro mundo común. La responsabilidad pedagógica no reside en apuntar directamente al (a las necesidades del) niño o al estudiante, sino a las cosas, y a la relación de uno mismo con ellas, es decir, a la relación que el profesor, en tanto pedagogo, mantiene con esas cosas. El modo en que un profesor trata con las cosas y las prácticas, el modo en que les da una forma concreta y las encarna, muestra lo que para él es valioso y «tiene autoridad». Sólo entonces podrá comunicar y

compartir el mundo de modo que los niños y jóvenes se interesen y se impliquen, sólo entonces las cosas adquieren autoridad, y sólo entonces el mundo se vuelve interesante. (En realidad, en latín, inter-es significa, literalmente, algo que existe entre nosotros.) Sólo podemos crear interés por el mundo común mostrando nuestro propio amor hacia ese mundo. ¿Y cómo podríamos suscitar interés en el mundo si el mensaje que se transmite continuamente a los jóvenes es que *ellos* son más importantes y por lo tanto más interesantes?

Al asumir la responsabilidad por el mundo de esa manera («en tanto generación más vieja, esto es lo que nosotros encontramos valioso»), el profesor también asume la responsabilidad por los niños y los jóvenes en tanto que estudiantes. No traer nada a la mesa (no poner nada encima de la mesa) y transmitir el mensaje de que «no sé lo que es importante, no puedo decíroslo y no os lo diré, así que averiguadlo por vuestros vosotros mismos», significaría abandonar a la generación más joven a su destino y privarla de la oportunidad de renovar el mundo. En realidad, ¿cómo podrían renovar el mundo -cómo podrían experimentar la «novedad»- si nadie los introduce en el viejo mundo y nadie lo trae a la vida? Pero esto también significa que el profesor debe dejar fluir y liberar lo que pone encima de la mesa. Debe permitir a los niños y a los jóvenes renovar el mundo a través del estudio y la práctica -mediante el modo en que interactúan con el mundo y en que le atribuyen su propio sentido. No hacerlo así -y decir «esto es importante, hay que manejarlo así»- significaría privar a la joven generación de la oportunidad de renovar el mundo. Esto es precisamente lo que Hannah Arendt urge a que los profesores recuerden cuando de forma elocuente y precisa declara que el profesor actúa por amor al mundo («Esto es importante para nosotros, la vieja generación») *y* por amor a los niños («Te compete a ti, la nueva generación, dar forma al nuevo mundo»).[39] Eso es lo que constituye la responsabilidad pedagógica del profesor. Por lo tanto, tiene más que ver con el *amor* que con ser capaz de proporcionar explicaciones o justificaciones de lo que hace, cosa que a menudo se espera de los profesores de hoy día. Y más aún, podríamos preguntar si ese amor -y, junto a él, nuestro interés por el mundo e incluso nuestra preocupación por los niños- no se pierde ante la creciente presión de cumplir las expectativas de la contabilización[40]. Esta preocupación nos llevará a un examen más detallado de cómo, hoy en día, la escuela (y por lo tanto la pedagogía) está siendo domesticada.

[39] HANNAH ARENDT, "The Crisis in Education" (1958), en *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Nueva York: Penguin, 1977, pp. 170-193.

[40] La palabra en inglés, de claro origen empresarial, es «accountability». Podría traducirse por «prestación de cuentas», «presentación de resultados» o, simplemente «contabilización» en el sentido de que se refiere al imperativo de cuantificar y de rendir cuentas, es decir, de hacer que algo sea contable, que pueda ser objeto de contabilidad y, por tanto, de cálculo de la relación coste-beneficio. Un análisis más detallado de este término en las actuales políticas sobre el profesorado puede encontrarse en la sección titulada «flexibilización» (Nota del traductor).

LA DOMESTICACIÓN DE LA ESCUELA

Como hemos señalado, la escuela es una invención histórica de la *polis* griega que supuso un ataque rotundo a los privilegios de las élites de un orden arcaico. Es una intervención democrática en el sentido de que «hace» tiempo libre para todos, independientemente de los antecedentes o del origen y, justamente por eso, instala la igualdad. La escuela es una invención que convierte a todo el mundo en estudiante y, en ese sentido, pone a todos en la misma situación inicial. En la escuela, el mundo se hace público. Por lo tanto, no tiene que ver con la iniciación en la cultura o en el estilo de vida de un grupo particular (de una posición social, una clase, etc.). Con la invención de la escuela, la sociedad ofrece la oportunidad de un nuevo comienzo, de una renovación. Dadas esas cualidades esencialmente democráticas, públicas y renovadoras, no sorprende que la escuela haya suscitado cierto temor y desasosiego desde sus orígenes. La escuela es una fuente de ansiedad para todos los que pueden perder algo con la renovación. Por lo tanto, no es de extrañar que haya afrontado intentos de domesticación desde el principio. La domesticación de la escuela implica restringir su carácter democrático, público y renovador. Implica la re-apropiación y la re-privatización del tiempo público, del espacio público y del «bien común» que la escuela ha hecho posibles. Tal vez no deberíamos leer la historia de la escuela como una historia de reformas e innovaciones, de progreso y modernización, sino como la historia de una domesticación; como la historia de una serie de tácticas y de estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar la escuela.

La escuela en tanto «institución moderna» -la forma que asumió en el siglo XVIII y principios del XIX en Occidente- es un ejemplo del intento de eliminar el potencial radical y renovador de la escuela y su «capacidad de comenzar». Eso sucede cuando se propone algo (se pone algo sobre a mesa) y simultáneamente se deja claro que «así es como hay que hacerlo, y estos son los materiales de aprendizaje que hay que utilizar». La escuela en tanto institución sirve a un ideal predeterminado. Este ideal puede adoptar la forma de una sensibilidad cívica o religiosa relacionada bien con una integración al orden social existente o bien con el logro de un futuro proyectado. El intento de domesticación, en la escuela de la modernidad, siempre adopta la forma de vincular una «materia de estudio» con un determinado conocimiento, significado o valor en un orden social nuevo o ya existente. En tanto *institución*, la escuela debe encarnar ese ideal -lo gobierna- y los recién llegados son iniciadas en el *uso apropiado* de un determinado texto o habilidad. El profesor, como representante de la vieja generación que ha hecho «suyos» esos conocimientos y significados, es colocado en la posición de transmitir esa materia. La escuela en tanto que institución se caracteriza por un tiempo y un lugar ceremoniosos de transmisión, donde se tiene un especial cuidado en domesticar y controlar a los profesores en tanto que son los «maestros de ceremonias» que presiden esa transmisión. La institución priva a la joven generación del tiempo y del espacio para practicar y para experimentar el tiempo libre -les niega el tiempo escolar- y en consecuencia esa joven generación se ve privada de la oportunidad de llegar a ser realmente una nueva generación. En lugar de ello, los jóvenes se transforman (a lo sumo) en actores de la renovación imaginada por sus padres.

Hoy en día, esas instituciones y esos ideales han perdido, obviamente, parte de su sentido, y la transmisión de conocimiento y la educación centrada en el profesor están anticuadas. Precisamente por ello, las escuelas modernas se transforman en ambientes de aprendizaje centrados en el alumno. La creencia en la tradición y en la transmisión ha sido reemplazada por la creencia en el poder creativo del individuo y en el carácter único del aprendiz. Pero también los ambientes de aprendizaje actuales parecen interponerse en el camino de la renovación y bloquean cualquier oportunidad de comenzar. Actúan así al no poner nada

sobre la mesa y decir: «Siéntate a la mesa, prueba e intenta cosas y yo, en tanto facilitador de aprendizaje, te ayudaré». La joven generación es arrojada de vuelta a su propio mundo vital, y ya no hay nada ni nadie que pueda sacarla de él. La persona del que aprende -sus necesidades, su experiencia, sus talentos, su motivación y sus aspiraciones- pasa a ser el punto de partida y el punto final. Aquí la domesticación de la escuela significa mantener a los estudiantes en un estado de pequeñez -haciéndoles creer que ellos son el centro de atención, que sus experiencias personales son el terreno fértil para un nuevo mundo, y que lo único que tiene valor es lo que ellos valoran. El resultado es la domesticación del estudiante: se convierte en un esclavo de sus propias necesidades, en un turista en su propio mundo vital. La importancia atribuida al aprender a aprender es tal vez la expresión más reveladora de este intento de domesticación. El alumno es devuelto a su propio aprendizaje, y el vínculo con «algo» -el mundo- se rompe. La vieja generación se retira a sí misma, y retira sus ideales, pero al actuar así niega a la generación más joven la oportunidad de ser una nueva generación. Después de todo, sólo en la confrontación con algo que ha sido puesto sobre la mesa *y* que no es manejado por la vieja generación se pone a los jóvenes en la situación en que ellos mismos puedan hacer un comienzo, atribuir un nuevo sentido a las cosas que atraen su atención, y salir de su inmediato mundo vital. En tanto que institución moderna, del siglo XIX, la escuela ponía algo sobre la mesa, pero en el mismo movimiento ponía también un manual de instrucciones junto a ese algo. Los ambientes contemporáneos de aprendizaje rebosan de manuales e instrucciones, pero no hay nada sobre la mesa. En ambos casos, el carácter público de la escuela -es decir, como el lugar donde puede suceder cualquier cosa porque dos generaciones entran en contacto a propósito de «algo»- desaparece. Y con ello desaparece el carácter renovador de la escuela, pues la joven generación ya no es capaz de experimentarse a sí misma como nueva generación en relación a algo que ha sido puesto sobre la mesa.

La domesticación de la escuela proyecta una luz un tanto diferente en el debate actualmente en curso entre los así llamados «reformadores» y los «tradicionalistas». Lo que ambos bandos tienen en común es el deseo de domesticar la escuela. Tanto utilizar la escuela (exclusivamente) al servicio de la sociedad como ponerla al servicio del estudiante implican cancelar la acción escolar de hacer público, de renovar y de democratizar. Pero junto a estas estrategias generales de domesticación también hay intentos de domesticación que tienen una naturaleza más táctica y, por tanto, son menos obvios, pero no menos eficaces. A ese respecto, no hay un único individuo malicioso o un único grupo astuto al que culpar por estas formas de domesticación. A menudo la intención no es eliminar el ideal escolar. Las iniciativas y las propuestas parecen con frecuencia razonables y legítimas. Y a un primer paso a menudo le sigue, lógicamente, un segundo paso, y luego un tercer paso, y un cuarto... Pero cada paso influye en el otro, y las iniciativas y propuestas concretas empiezan a funcionar como movimientos tácticos en una estrategia que domestica o incluso neutraliza la escuela.

XIV. Politización

Los responsables políticos a menudo sienten la tentación de mirar a la escuela en busca de soluciones a problemas sociales como la radicalización de la sociedad, la intolerancia o el aumento en el consumo de drogas. La escuela se convierte entonces en el tiempo y el lugar para remediar esos problemas sociales. Eso significa que se considera a la escuela (al menos parcialmente) responsable de la solución de los problemas sociales: los problemas sociales, culturales o económicos se traducen en problemas de aprendizaje, o bien se añade una nueva lista de competencias al currículo. Esta primera táctica podría describirse como la

domesticación de la escuela a través de su *politización*. Lo que resulta problemático al respecto no es sólo el desequilibrio en la distribución de tareas entre la escuela y la política, entre los profesores y los políticos. En realidad, hay más cosas en juego que el hecho de sobrecargar de trabajo al profesorado. La politización de la escuela significa, sobre todo, que a la escuela se le confían tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es. Se hace responsable a la joven generación de la existencia de problemas sociales, así como de la realización del sueño político de otra sociedad mejor. De ese modo, la joven generación soporta el peso que la vieja generación no es capaz de sostener o no desea sostener. Expresado con crudeza: la politización de la escuela es la expresión de una sociedad irresponsable que ya no sigue el camino del cambio político, sino que en su lugar desvía la mirada hacia la joven generación y suspende su tiempo libre con el pretexto de abordar ciertos desafíos urgentes y excepcionales en el camino hacia la nueva sociedad.

A este respecto, establecemos una clara distinción entre la escuela y la política, entre la responsabilidad educativa y la responsabilidad política, entre la renovación hecha posible gracias a la pedagogía y la reforma política. De un modo u otro, la política tiene que ver con la negociación, con la persuasión o con la lucha entre diferentes grupos de interés o entre diversos proyectos sociales. Pero, en la escuela, la mesa no es una mesa de negociaciones; es una mesa que hace posible el estudio, el ejercicio y la preparación. Es una mesa sobre la que el profesor ofrece algo y, al hacerlo, permite y anima a que la joven generación se experimente a sí misma como nueva generación. Como señala Hannah Arendt, esta es la razón por la que un proyecto político que ambiciona un nuevo mundo a menudo mira a la escuela como su herramienta política predilecta.[41] Lo problemático al respecto no es sólo que eso implica la politización de la escuela -los estudiantes son tratados como ciudadanos que tienen algo que aprender- sino también la escolarización de la política: los ciudadanos son tratados como estudiantes que deben asumir sus deberes cívicos. La primera tendencia puede llamarse sencillamente adoctrinamiento, mientras que la segunda podría llamarse infantilización. Y encuentran su expresión, por un lado, en la figura del profesor doctrinario que interpela a los alumnos y, por otro lado, en el ministro condescendientemente instructivo que insiste en dar lecciones a los ciudadanos.

Lo problemático respecto a la politización de la escuela consiste en que tanto los jóvenes como las materias de estudio se convierten en medios a través de los que se abordan los problemas sociales en un proyecto de reforma política. La escuela como política por otros medios. Lo que así queda neutralizado es tanto el tiempo libre como la posibilidad misma de que los jóvenes se experimenten a sí mismos como una nueva generación. Si los jóvenes se insertan inmediatamente en el viejo mundo, ya no les permitimos la experiencia de ser una nueva generación. Esto no quiere decir que la escuela no tenga significado político. De hecho, la creación y la organización de la escuela -como tiempo libre para practicar- *es* una intervención política. Y con ello tampoco pretendemos decir que las así llamadas cuestiones sociales no tengan un lugar en la escuela. Lo importante es que adquieran el estatus de materia de estudio y que, por tanto, no sean infladas como cuestiones políticas o a través de listados de competencias disimuladas como soluciones para determinados asuntos. Eso nos lleva a una variante más sutil

[41] En este sentido, también podemos plantear la cuestión de hasta qué punto la escuela forma la base de una democracia política y no al revés. En otras palabras: podría aducirse que al establecer e instituir una escuela, la sociedad asume la responsabilidad de decidir de forma democrática qué sentidos y qué conocimientos se hacen públicos.

de la politización de la escuela: el énfasis en la «utilizabilidad»[42] y, específicamente, la tendencia a reformular los objetivos de la educación en términos de destrezas utilizables.

El sueño de una escuela que prepara a los jóvenes para la sociedad -es decir, el mercado laboral y la educación superior- no es nuevo. Lo nuevo es el modo en que ese sueño se lleva a cabo hoy en día. Lo decisivo aquí es el deslizamiento del énfasis en el empleo al énfasis en la utilizabilidad. En contraste con el empleo, la educación aún conservaba una relativa autonomía en relación a la sociedad y, en particular, en relación al mercado laboral. Optimizar el empleo era en gran medida una cuestión política y era, como mínimo, el objetivo de las políticas económicas y sociales. Pero cuando el énfasis se desplaza hacia la utilizabilidad en el contexto del Estado del bienestar activo, el empleo pasa a ser progresivamente responsabilidad del individuo. El individuo es bautizado como aprendiz (vitalicio), el aprendizaje es una inversión en el propio capital humano, y el ciudadano-aprendiz así activado adquiere de por vida la responsabilidad de encontrar su propio empleo. En la era de la utilizabilidad, la política pasa a ser una cuestión de activación, de empoderamiento, y de ofrecer partidas financieras baratas para su inversión en capital humano. El lema es: ¡sé utilizable! El evangelio: ¡la utilizabilidad es el camino para comprar tu propia libertad y para contribuir al progreso social! El sermón: ¡no te alienes y no des la espalda a tu responsabilidad con la sociedad! El recuerdo tranquilizador: ¡que quien no tenga necesidades de aprendizaje tire la primera piedra!

El éxito del término «competencias» -no sólo en el mundo profesional sino también en la sociedad y en la educación- puede entenderse como un síntoma de ese énfasis en la utilizabilidad. En su sentido más general, una competencia alude a la “capacidad para realizar” y, por lo tanto, a un conjunto específico de conocimientos, destrezas y actitudes necesario para la realización de ciertas tareas. Las competencias y los perfiles competenciales se crean para las más diversas tareas sociales -no sólo competencias profesionales sino también competencias cívicas, competencias culturales, competencias sociales, etcétera. En otras palabras, las competencias, validadas como cualificaciones, son la moneda (europea) a través de la cual un aprendiz vitalicio -que se esmera en coleccionar competencias- expresa su utilizabilidad social. La escuela, y con ella la generación más joven, se inscribe en el proyecto social de maximizar la utilizabilidad en la medida en que se deja seducir para reformular sus objetivos y su currículum en términos de competencias/cualificaciones. El concepto de «competencia utilizable» funde así los términos sociológicos de reproducción, integración y legitimación: las competencias aseguran la integración en la sociedad, reproducen esa sociedad y legitiman el orden existente. Merece la pena subrayar una vez más que esta visión no es tanto adoptada por políticos miopes que miran a través de una estrecha lente económica, sino más bien por políticos clarividentes que miran a través de una amplia lente sociológica -y de un marco funcional. Parece que los políticos se han convertido en sociólogos: condensan la relación funcional entre educación y sociedad en un vínculo «aprendizaje-competencia-cualificación-utilizabilidad» y esperan la reacción en cadena. En términos políticos, resucitan una vieja historia científica. Esta forma de politización de la escuela conduce a una radicalización de la función de socialización de la educación, que puede problematizarse desde muchos puntos de vista.

En primer lugar, esa politización sutil pero profunda eclipsa completamente tanto a la materia de estudio como a la joven generación. Con toda la atención centrada en la adquisición obligatoria y urgente de competencias útiles, toda posibilidad de renovación y de tiempo libre queda suspendida. Tanto si se trata de competencias que habrán de ser aplicadas en la sociedad existente o de competencias para una nueva sociedad, la joven generación se convierte en la

[42] Ver nota 3.

generación que debe ser correctamente entrenada en todos los sentidos. Además de eso, tenemos el foco en las competencias surgidas de una idea de utilizabilidad que seguramente la educación no puede garantizar. Después de todo, ¿cómo podemos prometer que las cualificaciones escolares de la juventud sean utilizables si vivimos en una sociedad en cambio constante? Actuar así no sólo desperdicia innecesariamente a la juventud, sino que también la confunde. A menos que, evidentemente, nos limitemos a competencias básicas, en cuyo caso la lógica de la utilizabilidad y de la capacidad de rendimiento ya no tienen vigencia. Y esto nos lleva a otra objeción: la práctica de la educación que desarrolla competencias implica una lógica analítica y abstracta (sub-competencias, grados de complejidad, etc.) que en realidad corroe el vínculo entre la realidad concreta y la utilizabilidad. Un estudiante que ha adquirido cierto número de sub-competencias no domina necesariamente una destreza (integrada) para actuar en un ámbito específico. Mucho menos la capacidad de atribuir sentido a sus destrezas en tanto persona; es decir, la capacidad no sólo para tener competencias sino también para hacer cosas de una forma independiente y responsable. Y por último, es importante mencionar que la educación que desarrolla competencias, tanto para la escuela y los profesores por un lado como para los alumnos por otro, tiene un aspecto administrativo (listas de competencias, módulos, planes de formación, listas de control, etc.) con cierta propensión a proliferar. Lo que amenaza es una burocratización enloquecida de la escuela bajo el pretexto político de la utilizabilidad.

XV. Familiarización

Una segunda táctica que queremos invocar es la *familiarización* de la escuela. Mientras la politización se puede concebir como un «romper desde dentro» o disciplinar la escuela al convertirla en una función de la sociedad, la familiarización también tiene que ver con romper la escuela desde dentro al hacer de ella una función de la familia. Una vez más, las expresiones son harto conocidas: «los padres ya no crían a sus hijos», «los profesores deben asumir las funciones de la familia», «los profesores son padres sustitutos». Eso no quiere decir que la escuela no tenga responsabilidad pedagógica en relación a esto. Por el contrario, el profesor cumple un acto pedagógico en la medida en que comparte el mundo con los estudiantes (por amor al mundo y a la nueva generación) y los aleja así de su mundo vital inmediato, que incluye a la familia. En este sentido, el profesor no es una niñera ni un padre a tiempo parcial (o a tiempo completo), como muchos querrían que fuera. El profesor cumple su responsabilidad pedagógica al poner algo sobre la mesa, al estar apasionado por su asignatura y al abrir el mundo. En este sentido, la escuela no es ni una familia ni un hogar.

No tenemos espacio para examinar en detalle la diferencia entre escuela y familia, y entre los profesores y los padres. Sólo queremos decir que en la escuela y en la figura del profesor el amor al mundo es central. Este amor es necesario para ser capaz de compartir algo. E implica un amor por la siguiente generación. En nuestra opinión, el profesor que pierde su amor por el mundo -que ha perdido el entusiasmo por su materia y, por tanto, ya no tiene nada que compartir- no durará mucho en la escuela. A menos, claro, que desplace el foco de su trabajo hacia suministro de cuidados y deje de ser un profesor para convertirse en un padre sustituto. Al actuar así, domestica la escuela y niega a los jóvenes la oportunidad de ser estudiantes. Esto no quiere decir que el cuidado no cumpla papel alguno en la escuela o que los profesores no ofrezcan cierto tipo de cuidado. Lo que ocurre, más bien, es que se trata de un cuidado motivado por el amor al mundo; de una preocupación destinada a mantener la atención de los alumnos, a ofrecer apoyo cuando se sus fuerzas desfallezcan y a asegurar que los estudiantes habiten el tiempo libre a pesar de la difícil situación que puedan tener en su casa. Pedir a los profesores

que den un cuidado paterno -y que por lo tanto subordinen su amor al mundo al cuidado de los niños- es una forma de domesticación. En otras palabras, la escuela espera que los niños cuiden de sí mismos y que de este modo lleguen a la escuela descansados y listos para el trabajo.

XVI. Naturalización

Una tercera táctica de domesticación puede resumirse en el término *naturalización*. Hemos explicado que la invención de la escuela implica un acto democrático: crea tiempo libre para todos, independientemente de sus antecedentes o de su origen. En este sentido, la escuela es, por definición, una escuela de la igualdad. El foco del profesor recae en sus estudiantes, a los que mantiene implicados gracias a su amor por la materia o su entusiasmo por la asignatura. Su amateurismo es la mejor garantía de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, hay constantes intentos de domesticar esa igualdad escolar etiquetando a los alumnos en función de las así llamadas diferencias naturales: «por supuesto que queremos la igualdad, pero hay que tener en cuenta las diferencias naturales entre los estudiantes». En otros tiempos estas diferencias tenían que ver con el patrimonio y la herencia. Se decía que la desigualdad social asociada a estas diferencias era natural y que, por lo tanto, estaba justificada. Y en la medida en que cada uno estaba naturalmente predispuesto hacia un grupo o clase social específica, se continuaba diciendo, cada grupo o cada clase social debía tener su propia forma de iniciación o de socialización. Y fue la invención de la escuela la que rompió el orden aristocrático, aunque siempre hubo intentos de domesticar y volver a domesticar la escuela en nombre de la «naturaleza» -en nombre de algo que pertenecía al orden necesario de las cosas.

Las formas modernas de domesticación de la escuela derivan de supuestos relativos a diferencias en inteligencia o en capacidad. A menudo se invocan esas diferencias como algo natural y, por tanto, como justificaciones legítimas y necesarias para el tratamiento desigual. Por eso podríamos decir que, en la medida en que esas diferencias forman la base para determinar la orientación del estudiante hacia un determinado campo de estudio o hacia un determinado nivel (en la educación secundaria o superior), el futuro del estudiante queda «naturalmente» fijado. En otras palabras, en esta forma de domesticación la escuela se convierte en la continuación de la selección natural por otros medios. La escuela de la igualdad, por otro lado, es -por usar términos modernos- una escuela integral. Esto quiere decir que cuando la escuela carga a la sociedad con la responsabilidad de determinar lo que merece la pena ser compartido como materia de estudio y e práctica (es decir, determinar lo que compone la así llamada «educación general»), la sociedad establece efectivamente esa determinación para todos y cada uno de los miembros de la próxima generación -hasta el límite permitido por la escuela de igualdad. En la determinación social de lo que pasa el corte o no, no hay una selección preliminar basada en diferencias entre estudiantes. Cuando se trata de la escuela, y por lo tanto de la próxima generación, no es competencia de la vieja generación crear una élite juvenil. Si tuviera que hacer eso, la distinción entre quienes tienen derecho a renovar el mundo y quienes no lo tienen estaría predeterminada.

La forma más sutil de naturalización con efecto domesticador es tal vez el énfasis contemporáneo en el desarrollo del talento. El talento en tanto concepto alude a diferencias en la predisposición entre estudiantes. La diferencia entre nuestro concepto actual del talento y el discurso clásico acerca del carácter y de la capacidad puede ser que el discurso actual sobre el talento tiene una connotación positiva: cada cual tiene su propio talento, y todos los talentos cuentan. Traducido a un contexto educativo esto significa que es importante reconocer esos diferentes talentos, admitir el valor de cada uno de ellos, y ajustar los itinerarios de aprendizaje

en función de esas diferencias. Por otro lado, el concepto de talento también se refiere a una suerte de potencial latente que está presente en la joven generación y que debe ser desarrollado al máximo: no se debe permitir que ningún talento deje de utilizarse o que sea infrautilizado (para asegurar una sociedad del conocimiento competitiva). En este contexto, el desarrollo del talento implica la transformación efectiva y eficiente del talento en competencias y cualificaciones que maximicen la utilizabilidad de los jóvenes. Quizá el término «talento» tiene tanto éxito hoy en día porque incorpora ambos sentidos. Así, el desarrollo del talento encarna la reconciliación última entre los reformadores de la educación inspirados en el humanismo y los políticos centrados en la movilización.

Vista desde la perspectiva de la escuela, esta reconciliación se puede concebir como un acoplamiento de la politización y la naturalización. En el contexto del desarrollo del talento y de la educación basada en competencias, la escuela se transforma definitivamente en el aparato de selección *par excellence*. Su eslogan: cada talento en su lugar correcto. A la reacción en cadena de la politización «aprendizaje-competencia-cualificación-utilizabilidad» se le da una subestructura natural y humana: el aprendizaje como conversión de talentos en competencias que conducen a cualificaciones que aseguran la máxima utilizabilidad. Esta interacción de politización y naturalización recuerda a *La República*, de Platón. En *La República*, Platón pretende encontrar la organización ideal de la sociedad, y aduce que cada grupo debería tener un lugar social que le está predestinado por naturaleza. Hoy ya no hablamos de predestinación natural, o de clases o grupos sociales, sino de talentos individuales. Pero ¿no es el talento otra palabra para designar la predestinación natural? ¿Lo que sucede actualmente, no es el perfeccionamiento de lo que Platón sugiere en *La República*: asegurar que todos sean utilizados según sus talentos naturales? Es útil recordar que el propio Platón creía que ese discurso acerca del destino natural era una «fábula» o una «mentira necesaria» para mantener a las clases y a los grupos sociales en su lugar y para mantener el orden en la sociedad. ¿Acaso el discurso actual de la escuela como lugar para el desarrollo del talento no es también una «mentira necesaria» que se cuenta para legitimar las diferencias, asegurar el orden social y crear una sociedad del conocimiento competitiva? Sea como fuere, la creación de la escuela impulsó un movimiento para exponer, desde sus orígenes, esas falsedades. Concretamente, esto quiere decir que la escuela de la igualdad -donde los estudiantes son iguales en relación a la materia independientemente de cualquier tipo de predestinación- existe precisamente para generar interés y para hacer posible la experiencia del «yo puedo». Sin embargo, en el contexto del desarrollo del talento, el énfasis recae en la obligatoria experiencia del «yo debo» como respuesta a la llamada del talento predestinado de cada cual: «tienes que desarrollar tu talento - todos tienen que desarrollar sus talentos». Aun cuando la educación para el desarrollo del talento se esfuerza por dejar que los estudiantes aprendan a elegir qué van a estudiar - potencialmente, a partir de sus intereses- esta elección siempre debe estar informada por los talentos individuales del estudiante. Y esta «elección» concedida al estudiante también puede considerarse como una herramienta de auto-selección desplegada en interés de una utilizabilidad óptima. La diferenciación basada en el talento (naturalización) y en el interés de la utilizabilidad (politización) es en este sentido una táctica esencial y sofisticada para neutralizar el acontecimiento escolar.

La igualdad es, quizá, lo que da más miedo a los que sostienen tácticas de naturalización, y ese temor alimenta los intentos de domesticar la escuela. Es un temor fundamentalmente motivado por el hecho de que la escuela es esencialmente un tiempo y un espacio públicos donde los asuntos públicos son el orden del día. Es en relación a esos asuntos - la *materia* que se pone sobre la mesa- que los alumnos emergen como iguales. Y eso en tanto que la escuela los coloca en una situación inicial en la que pueden empezar el trabajo de

implicarse atentamente en algo, ejercitando sus mentes y formándose a sí mismos. La posición relativa de cada uno en relación a la escuela es, en este sentido similar, a su posición en relación a la democracia.[43] Incluso entre los defensores de la democracia existe la tentación de darle sólo un apoyo condicional: «todo el mundo tiene derecho a hablar, pero algunos tienen más derecho que otros en virtud de sus capacidades y conocimientos», «el votante no siempre sabe lo que le conviene», etc. La democracia tiene algo de radical, está reñida con cualquier forma de aristocracia (con la nobleza, la Iglesia, etc.) y, por eso, está sujeta a la presión de muchas formas de domesticación y de neutralización. Y lo mismo se aplica a la escuela y a la radicalidad que contiene. La escuela tiene que ver con la expropiación, la desprivatización y la desacralización, y por lo tanto con la oportunidad radical -nos atrevemos a decir potencialmente revolucionaria- de renovar el mundo. Lo que se pone sobre la mesa en la escuela de la igualdad es, esencialmente, para todos en general y para nadie en particular. Tiene que ver con los bienes comunes, y eso significa que la escuela tiene también una suerte de dimensión comunista, si aún podemos usar esa palabra. Comunista no como doctrina política, sino como un estado temporal de suspensión o de expropiación durante el cual, cuando el mundo se abre, se hace posible la experiencia de «ser capaz». Podríamos decir que el comunismo (como estrategia política) es en realidad un intento de recuperar políticamente la escuela y de institucionalizarla socialmente. Y esto tiene un alto precio. El comunismo, en tanto acto radical de desprivatización y de liberación de los bienes para uso público, es quizá un término primariamente educativo más que político. El efecto comunista es evidentemente muy temido por quienes tienen intereses personales específicos, por las vacas sagradas, o incluso por los que tienen proposiciones científicas que defender. De ahí el látigo aristocrático y el intento de convertir la escuela en una máquina de selección para perpetuar la posición de una élite. Pero también está el látigo meritocrático que legitima la desigualdad a partir de los méritos y que asocia el grado y la medida de la preparación con el rendimiento. Y también está la fascinación reciente por los talentos individuales, en función de los que puede adivinarse el camino predeterminado de cada estudiante. El punto de partida en todos estos intentos de domesticar la escuela no es la igualdad, sino una supuesta diferencia objetiva que se pide que la escuela asuma, reconozca, confirme y acepte. El punto de partida no es la igualdad. Lo que se verifica una y otra vez, repetidamente, es la desigualdad y la diferencia. Por lo tanto, no una experiencia de emancipación o de ser capaz de empezar, sino la experiencia de «no ser capaz», de «ser capaz solamente de», de «ser menos capaz que», de «tener que ser capaz» o, sencillamente, de «tener que».

Estas tres tácticas -politización, familiarización y naturalización- domestican la escuela vinculándola a algo exterior a la escuela misma (a la sociedad, a la familia, a la naturaleza). Pero hay otras tácticas que «des-escolarizan» la escuela desde dentro.

XVII. Tecnologización

Como hemos visto, el diseño de la escuela tiene una dimensión inequívocamente tecnológica. Implicarse en el estudio y completar ejercicios implica el empleo de ciertas técnicas. Esas técnicas son las que permiten a los jóvenes asumir tareas y, simultáneamente, asumirse a sí mismos, y eso con la intención de modelarse, de mejorar y de alzarse por encima de sí mismos. La tecnología incluye la materialidad concreta de la escuela (el edificio, el aula, la pizarra, las

[43] RANCIÈRE, J. (2007): *Hatred of Democracy*. S. Corcoran, trad. Londres y Nueva York: Verso J.

mesas, los pupitres, etc.), pero también las herramientas (el bolígrafo, los libros, la pizarra, el lápiz, etc.) y los métodos de trabajo (las redacciones, las series de problemas, los exámenes, etc.), todos ellos dirigidos a una suerte de disciplina para centrar la atención de los jóvenes en una tarea o una cosa específicas. Alcanzar esta concentración es la piedra de toque de una técnica escolar eficaz. Pero vamos a utilizar aquí el término "tecnologización" para referirnos a una táctica de domesticación por la que los criterios que definen una buena técnica escolar -y los criterios, por tanto, que definen un buen profesor y un buena escuela- se sitúan en la propia técnica. En otras palabras, la táctica de domesticación de la "tecnologización" alude a la búsqueda de criterios técnicos y de garantías técnicas cuyo objetivo es la optimización del rendimiento técnico.

Esta forma de domesticación tiene muchas variantes, la primera de las cuales consiste en centrarse en la eficiencia y la eficacia en la educación. La eficacia implica que el objetivo de una técnica -y también de la escuela, del profesor y del estudiante- está ya fijado, y que por tanto el acento recae en encontrar los recursos adecuados para cumplir ese objetivo fijado de antemano. El foco en la eficiencia significa identificar la manera apropiada de repartir los recursos (por ejemplo, en términos de coste o de carga de trabajo) dado un objetivo determinado. Una vez establecido el foco en la eficacia y la eficiencia, el objetivo queda fijado y el látigo domesticador puede golpear en los recursos y en todos los otros factores que se ponen en el camino de la eficacia y la eficiencia. La domesticación se alcanza cuando el objetivo fijado se convierte en el criterio para determinar tanto los recursos apropiados como su uso adecuado. Al enfrentarnos a este argumento, no queremos afirmar que los métodos de trabajo escolar carezcan de eficacia, ni que no debamos considerar en qué consiste esa eficacia. Tampoco queremos sugerir que los profesores no están orientados por objetivos. En realidad, lo están: no proceden de algún planeta extraño intocado por la tecnología. Lo que sostenemos, más bien, es que eso no permite probar cosas nuevas ni al profesor ni a la escuela. Los métodos de trabajo tienen que ser probados y analizados, y eso siempre implica que el propio profesor, la clase en su conjunto *y* los objetivos marcados deben ser parte del experimento. Eso es lo que entendemos por un planteamiento experimental de la educación. No en el sentido de probar empíricamente las relaciones entre los recursos y los objetivos -lo que implica que ya sabes lo que buscas y por lo tanto lo único que tienes que hacer es, simplemente, aumentar la eficiencia y la eficacia-, sino más bien en el sentido de atreverse a llevarse a uno mismo a ese punto en el que no sabes lo que haces, y por lo tanto no sabes exactamente qué es lo que buscas.[44] Esto es lo que significa experimentar con algo en el sentido estricto de la palabra. Lo que hace el profesor con una nueva técnica, o con una nueva aplicación de un método de trabajo ya existente, o con los estudiantes, pero también *con los objetivos y con la materia de estudio*, es ponerlos a todos en juego. La escuela o el profesor eficientes y eficaces se resignan a los «hechos»: «¡estos son los hechos y así es como los tratamos!». Pero la escuela y el profesor que hemos tratado de esbozar aquí conciben cualquier referencia a los «hechos» como una señal y un impulso para intentar otra cosa: «¿podemos abordar esto de otra manera?». Podemos formularlo como sigue: la formación también se aplica al profesor y a la escuela. También ellos deben «moldearse» y, en consecuencia, deben probar nuevas cosas para encontrar su propia forma.

[44] RHEINBERGER, H. J. (2007): «Man weiss nicht genau, was man nicht weiss. über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen». *Neue Zürcher Zeitung*, 5 de mayo de 2007.

Una segunda variante de la domesticación a través de la tecnologización es la performatividad: la búsqueda de una relación óptima entre input y output.[45] En esta conceptualización, la escuela pasa a ser otro nombre para el procesamiento del input en output, es decir, de la inteligencia en resultados de aprendizaje, de los talentos en competencias, del estatus socio-económico de los estudiantes en una salida (des)cualificada. Mientras en la lógica de la eficiencia y la eficacia sólo los objetivos están fijados (y, a partir de ellos, hay que buscar los recursos óptimos), en la lógica de la performatividad están fijados tanto los objetivos como los recursos. Y una vez sucede esto, la demanda de optimización se convierte en demanda de rendimiento: mejores resultados, resultados más rápidos. El criterio se desplaza del «objetivo» a «los últimos resultados» (hemos obtenido mayor rendimiento que antes, por lo tanto somos de alto rendimiento) o a «los resultados de los pares» (hemos superado a otras [similares] escuelas y a otros profesores, por lo tanto somos de alto rendimiento). Así es como el imperativo «sé competitivo -contigo mismo y con los demás» se inscribe en el sistema educativo. Con el advenimiento de la performatividad, el impulso competitivo se convierte en un fin en sí mismo y se crea una cultura de la prueba y del espectáculo y, evidentemente, una carrera en todo y para todo. Las palabras clave de una sociedad basada en el rendimiento son bien conocidas: más rápido es mejor; más es mejor; parar es retroceder. Pensemos en la mentalidad de rendimiento que permea el mundo de los coches, de los ordenadores y, también, de los investigadores. Máxima velocidad, máxima capacidad, máxima memoria, máximo número de publicaciones en revistas máximamente reputadas -la competitividad y la curiosidad van aparentemente de la mano. La obsesión con los resultados de aprendizaje y con los logros en el aprendizaje podría considerarse como el equivalente educativo de todo esto. Así como el látigo de la eficiencia y la eficacia deriva en la instrumentalización (a fin de cumplir objetivos definidos), el látigo de la performatividad conduce al control. Lo ideal es una medición continua del rendimiento a fin de producir un feedback permanente. Todos y todo tiene que ser monitorizado y no se puede perder un segundo en la tarea de ajustar o afinar. Esto plantea la cuestión de si la mercantilización actual de la escuela es en realidad el resultado de la intrusión del mercado laboral. Lo que nosotros sostenemos es que la escuela se domestica a sí misma, desde dentro, en nombre de la performatividad y de la competitividad. En otras palabras, es el sistema educativo mismo el que crea su propia economía de crecimiento, con valor añadido, ganancias de aprendizaje, créditos de enseñanza y, en el centro, un creciente aparato de monitorización y feedback. Para describir el objetivo último de todo esto se nos ofrecen palabras con un significado casi completamente vacío: «alcanzar la excelencia». O, más bien, esas son las palabras-maletín, las palabras que significan todo y nada, pregonadas por aquellos que dan libre curso a su impulso competitivo. Entretanto, la «innovación» se convierte en síntoma de la escuela «excelente». Para esta escuela, la innovación competitiva es un objetivo en sí mismo y no requiere mayor explicación. En la era de la innovación, todo lo que existe queda, por definición, obsoleto desde el momento mismo en que es creado. Es evidente que una escuela así es susceptible de plegarse a las modas -y juega un papel a la hora de crear y perpetuar las modas educativas.

¿Qué es lo que hace que esta táctica de domesticación sea tan irónica? Fundamentalmente, el hecho de que utiliza *contra* la escuela una técnica desarrollada *por* la escuela: el examen. Además de su típica función como una herramienta pedagógica orientada a animar a los jóvenes a estudiar, a practicar y a experimentar por sí mismos, el examen ha sido durante mucho tiempo un instrumento usado por los profesores para medir y guiar el progreso

---

[45] LYOTARD, J.-F. (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

de esos jóvenes. Recientemente, sin embargo, el examen -como prueba de resultados de aprendizaje o como medida del rendimiento- ha pasado a ser un instrumento para auditar el rendimiento tanto del profesor como de la escuela. ¿Y cuál es el premio que ganan las escuelas y los profesores de alto rendimiento?: los resultados de aprendizaje de la nueva generación. ¿Y cuál es la tarea?: generar beneficio (maximizando el output) utilizando a la joven generación como capital riesgo. En otras palabras, tanto las escuelas como los profesores están obligados a volver a la escuela indefinidamente –en tanto que se les obliga a aceptar un sistema de constante medición del rendimiento. Nosotros vemos esto como el nacimiento de la escuela capitalista y del profesor capitalista centrados ambos en la maximización de beneficios de aprendizaje: una demolición de su corazón comunista. La caída de este muro (de Berlín) equivale a desescolarizar la escuela desde dentro.

XVIII. Psicologización

La psicologización es otra táctica desplegada desde el interior de la escuela para condicionar a profesores y estudiantes. Es innegable que la psicología desempeña un papel importante en la educación. Eso no es nuevo y, en sí mismo, no plantea ningún problema. Lo que amenaza el acontecimiento escolar es la tendencia a sustituir la enseñanza por una forma de asesoramiento o de consejo psicológico. Aquí se espera que el profesor desempeñe el papel tanto de profesor como de psicólogo, reemplazando la responsabilidad pedagógica por la de ofrecer cuidados terapéuticos. Una expresión de esta tendencia es el énfasis en el bienestar psicológico de los estudiantes y en la «motivación para aprender». La psicologización tiene lugar cuando (tener en cuenta) el mundo psicológico del estudiante se convierte en una condición necesaria para la enseñanza. En la práctica, la psicologización acontece cuando los actos de despertar el interés y centrar la atención en algo -actos inherentes a la responsabilidad pedagógica- se reformulan en términos de «motivar a los estudiantes para aprender». La escuela tiene que ver con estar atento a (o con estar interesado por) algo, y ese algo es precisamente lo que hace posible alejar a los jóvenes de su entorno. Motivar, por el contrario, es una cuestión personal: el alumno es devuelto a sí mismo. Alejar a los jóvenes de su mundo -aunque sólo sea dentro de los muros de la escuela- es un acontecimiento excitante. Pero hay una tendencia a hablar de eso como de una experiencia potencialmente traumática. Además, el estudio y la práctica requieren esfuerzo, un tipo de disciplina. Si la atención y el interés están presentes en los estudiantes, ellos estarán dispuestos a pagar ese precio. O, más bien, el estudio y la práctica tienen que ver con pagar ese precio una y otra vez en momentos de dificultad, y ese sacrificio vale la pena porque el foco se sitúa en algo más importante. En esos intensos momentos, el bienestar no es una preocupación fundamental para los estudiantes -a menos que el profesor, como un terapeuta aficionado, les recuerde que sí lo es. La psicologización exhaustiva acaba en una especie de «emopedagogía»:[46] en un acto pedagógico que no se realiza por amor al mundo, sino que está plenamente enmarcado en el bienestar emocional de los jóvenes. Esto niega a los jóvenes la oportunidad de ser estudiantes, de representar a la nueva generación, y de ser seducidos por algo que está más allá de su universo psicológico.

[46] FRANK FUREDI, (2009): *Wasted. Why education isn't educating*. Londres. Continuum.

XIX. Popularización

Unida a esta psicologización exhaustiva está la táctica de la popularización. Un ejemplo, procedente de Reino Unido, es el uso en el aula de técnicas provenientes del mundo del entretenimiento (como la popular televisión) para contrarrestar el aburrimiento. La idea es poner frente a la clase a aquellos profesores con mayor capacidad de garantizar un elevado número de «espectadores» y de «oyentes». Una lección aburrida está fuera de lugar, y una clase aburrida es señal de fracaso. Aún más, hay que evitar emplear a profesores aburridos, y los estudiantes aburridos son como una bandera roja que exige una intervención rápida. El foco exclusivo en la relajación y en el placer (de ver/oír) equivale a la domesticación de la tensión requerida por el estudio y por la práctica. Tiene que ver con suavizar esas tensiones -entre los estudiantes y la materia de estudio- y, por así decirlo, acercarse todo lo que sea posible al mundo de los estudiantes. Esta popularización, se piensa, proporciona la relajación necesaria para aprender. No hay necesidad de que los jóvenes abandonen su sofá favorito; el profesor se coloca a su lado y entra en su mundo. Evidentemente, el profesor popular puede cautivar la atención de los estudiantes, tal como lo hacen los presentadores más populares de la televisión.[47] Ellos mantienen a la gente pegada a la pantalla… y quizá también enseñan algo. Nuestra opinión no es que el aprendizaje no pueda tener lugar de una forma lúdica y relajada. Lo que nosotros pensamos es que la escuela tiene que ver con algo más: la atención a la materia, mediada por la clase, aleja a los estudiantes de su mundo y los «pone en juego». La tensión no se convierte en relajación sino en esfuerzo. Esto significa que el estudiante se pierde constantemente a sí mismo en algo que merece ese esfuerzo. Por supuesto, uno también puede perderse a sí mismo en la relajación -pasando el tiempo ociosamente en el sofá, por ejemplo- sin hacer esfuerzo alguno. Pero en la escuela el tiempo no se deja fluir sino que se *crea*, y allí se trata de la formación y no de la relajación. La formación se refiere a alzarse por encima del propio mundo. El aprendizaje se refiere a expandir el propio mundo. En este sentido, hay algo de verdad en la afirmación de que la televisión es una ventana al mundo y de que podemos aprender algo viendo televisión. Pero ver la televisión sigue siendo una actividad sedentaria que no requiere salir de casa. No te aleja de tu mundo (doméstico) -no importa lo grande que sea la pantalla. Expresado con claridad: la popularización mantiene a los estudiantes en un estadio infantil, cuando la escuela es el lugar para madurar, para avanzar, para encontrar un camino en el mundo y para alzarse por encima de uno mismo -y también, por lo tanto, por encima del propio mundo. Esto lleva tiempo y puede llevar a momentos de aburrimiento. Puede ser desagradable -de ahí la tentación de relajarse- pero a menudo son precisamente esos momentos de aburrimiento o desinterés los que están impregnados con el potencial de abrirse a algo interesante. No estamos haciendo un alegato del aburrimiento y la monotonía. Hacemos un alegato contra la común tendencia a problematizar y proponer inmediatamente un remedio a todo lo que pertenece a la *condition humaine et scolaire*.

[47] BERNARD STIEGLER, (2010): *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford: Stanford University Press.

LA DOMESTICACIÓN DEL PROFESOR

La escuela -en tanto tiempo libre en el que se comparte el mundo y en el que los niños y los jóvenes tienen la experiencia de poder empezar- debe ser creada. En este «espacio hecho» de pasillos, aulas, libros de texto y tecnologías, el profesor, como ya hemos indicado, ocupa un lugar especial. Para nosotros, sin embargo, el profesor no es un *tipo* histórico, sociológico o psicológico, sino más bien una *figura* pedagógica que habita la escuela. Estrictamente hablando, sería más apropiado y preciso utilizar la vieja palabra «maestro de escuela»: es un maestro, alguien que comprende y ama su oficio, pero lo desarrolla no en un taller o en un negocio sino en la escuela. Es un maestro de lo escolar, donde «escolar» se refiere a la «esencia» de lo escolar que hemos descrito, a lo que hace que una escuela sea una escuela –y no otra cosa. Por desgracia, esa palabra ha caído en desuso. Ahora tiene una connotación casi exclusivamente negativa y jocosa y se asocia sólo a individuos que recordamos con poco cariño en nuestra memoria personal o colectiva. Por esa razón, continuaremos usando la palabra «profesor». El profesor como una figura pedagógica y como un maestro que está versado en (y entregado a) su materia. Pero también como un maestro que toma la decisión consciente de alejar su oficio o su asunto de la esfera productiva, donde aún tiene una clara rentabilidad, a fin de implicarse con ella y presentarla plena y exclusivamente como asignatura (la materia por amor a la materia, el oficio por amor al oficio).

Es, por ejemplo, lo que hace un ingeniero cuando deja su trabajo en la industria para ocupar un puesto en la educación: porque, como profesor de ingeniería, puede ocuparse únicamente de la técnica en sí misma -y no de la técnica en un sentido económico o social. Al hacer eso, no sólo confiesa su amor por la técnica, sino también su deseo de explorarla libremente, de forma no muy distinta a como lo hacen los niños, haciéndola pública y liberándose a sí mismo y a su materia -al menos temporalmente- de la sumisión a un orden económico o social. Pero también está expresando que ama a la técnica *y* a los niños con la intensidad suficiente como para poner esas cosas sobre la mesa, ofreciéndolas a la nueva generación. Y dice además que se libera a sí mismo y, al mismo tiempo, a sus estudiantes del poder de la vieja generación (de sus padres, de sus abuelos, de los adultos), o que al menos suspende temporalmente ese poder (algo de lo que los miembros de la vieja generación son plenamente conscientes cuando dejan a sus hijos en la escuela cada mañana). El ingeniero convertido en profesor ya no es «esclavo» de la economía, ni del orden social, ni del ámbito familiar, con su así llamado «realismo». Es una especie de esclavo liberado: un liberto.[48] Alguien que se entrega a su amor por la técnica (o, en un sentido general, a su amor por la materia o por el mundo). Se preocupa más por la materia que por sí mismo o por el orden social en el que está contenida la materia –y que fija tanto su uso como su significado. También se entrega a su amor por los niños: ama a los niños más de lo que ama a los padres.

Existen riesgos, por supuesto: un liberto como él debe ganarse nuestra confianza si hemos de confiarle a nuestros hijos, y puede convertirse rápidamente en objeto de sospecha, de temor y tal vez incluso de celos (inspirados por la envidia hacia su estatus liberado o emancipado). Por un lado, alguien que elige dejar de ser un ingeniero «real» o «verdadero» es

---

[48] Aludimos aquí al hecho bien conocido de que nuestra palabra «pedagogo» tiene su raíz en la palabra griega que designa al esclavo cuya tarea consistía en llevar al niño a la escuela.

visto como un idealista. Por otro lado, se lo mira con compasión, como a alguien débil o incapaz, que no puede manejar «el mundo real». Y como profesor, como otros muchos antes que él, se convierte inevitablemente en objeto de muchos sentimientos ambivalentes: admiración, atracción, asombro ocasional mezclado con envidia y un profundo desdén. Su trabajo es ridiculizado y banalizado, considerado a la vez como necesario y del todo innecesario, como útil e inútil. Como hemos dicho antes, eso tiene que ver con el sentido público y pedagógico del profesor y con su (falta de) posición. El profesor no es un psicólogo, un sociólogo o un ingeniero, ni un hombre o una mujer ordinarios, un padre o una madre. El profesor es una figura sin propiedades -su estatus es un no estatus, no del todo distinto al del niño. El profesor es una figura sin un lugar propio y apropiado en el orden social y, por lo tanto, una figura pública (como los artistas, por ejemplo). El profesor es una figura que, de un modo u otro, siempre cae fuera del orden establecido. (El profesor no es «real».) En consecuencia, el profesor siempre desestabiliza el orden establecido o, mejor dicho: siempre lo suspende o lo torna inoperante en algún sentido.

El profesor es una figura cuya forma de vida implica un cierto nivel de independencia y de autodisciplina. Es alguien que se recuerda constantemente a sí mismo que es un liberto y que hay que pagar un precio por ello. (Se ocupa de sí mismo.) Es alguien que se recuerda constantemente que no sirve a un orden social o económico concreto que le paga por las molestias -es decir, lo que le concierne es su propia relación con la materia de estudio y, por lo tanto, es alguien que acepta ser tomado por un aprovechado. Y es alguien que se recuerda a sí mismo que no sirve a los padres o a la vieja generación, a pesar de ser miembro de ella, alguien que cuida de su relación con los niños y que está dispuesto a ser considerado como un sabelotodo un tanto infantil. Todo eso también implica que ha de mantenerse siempre en jaque: ha de combatir el egotismo, evitar la pedantería, y por encima de todo renunciar a dos formas de amor inapropiado o absolutizado, dos formas de amor en realidad privatizadas y auto-indulgentes. La primera es una absolutización del amor por el mundo según el cual las cosas del mundo son *sus* cosas y no se ponen sobre la mesa, se ofrecen y se liberan para el uso de todos. Este tipo de profesor bloquea a la nueva generación porque la experimenta como una amenaza. Tolera o hace mal uso de la joven generación (la usa para sus propios fines) *y* rechaza toda forma de renovación. La segunda forma inapropiada de amor es la absolutización del amor por los niños, donde los niños se convierten en *sus* niños y la tarea de enseñar queda relegada al margen. Un profesor así no se toma a los niños en serio y los priva de la oportunidad de la formación. Una absolutización asfixiante.

Un profesor es alguien que no tiene claramente definida una «tarea», al modo de un «profesional». Al contrario, el profesor es alguien que se pone *a sí mismo* al servicio de la materia o de la tarea. Ambas (la materia y la tarea) no son concebidas como algo que puede ser explotado para ganar dinero, ni como «su» materia o «su» tarea, precisamente porque son la materia o la tarea las que le cautivan y apasionan *a él*. Está al servicio de niños que no son *sus* niños pero le están confiados. Ama el mundo y ama a los niños, y por lo tanto es un entusiasta o un amateur cuyo amor no se limita a las horas de trabajo. *Re*presenta al mundo, a la tarea o a materia (la trae «al presente de indicativo», por citar a Pennac una vez más), las hace presentes y las hace públicas al ponerlas en relación con la nueva generación. Y lo hace no sólo en el sentido de exponer o de mostrar, sino también en el sentido de profanación: en el acto de tornarla inoperante de la productividad ordinaria. Y con ello hace que la materia o la tarea, y *él mismo,* estén disponibles. Si los profesores, en tanto maestros de escuela, poseen un arte especial, ese es el arte de *disciplinar* (en el sentido positivo de centrar la atención) y de *presentar* (en el doble sentido de traer al tiempo presente y de hacer público). Se trata de un arte que los profesores no pueden poseer tan sólo a través de sus conocimientos o sus destrezas. Es

un arte incorporado, encarnado, y, así, un arte que se corresponde con una forma de vida -algo a lo que podríamos referirnos como una «llamada» o una vocación, palabras utilizadas a veces por artistas o incluso por políticos, a menudo con una connotación de sorpresa respecto a la irracionalidad (económica) de ciertas búsquedas y opciones vitales. El arte de disciplinar no es sólo el arte de preservar el orden, como nos gustaría creer, sino también el arte de utilizar las técnicas adecuadas para crear atención y concentración en el aula. Y el arte de presentar no es sólo el arte de dar algo a conocer: es el arte de hacer que algo exista, el arte de conferir autoridad a un pensamiento, a un número, a una letra, a un gesto, a un movimiento o a una acción -y en este sentido el arte de traer ese algo a la vida. Es el arte de acercar algo, implicándose en ello y ofreciéndolo. No es un acto de ofrecimiento pasivo y neutral, ni una entrega indiferente. Es animar, comprometer, implicar o invitar al estudiante a participar en la tarea en la que se está -en otras palabras, crear interés-, y eso a partir de una posición encarnada. Esta creación de interés es precisamente lo que despierta sentimientos de ambivalencia: hay, por un lado, admiración, fascinación y apreciación por la pasión e inspiración de los profesores y, por otro, hay desconfianza (y temor) hacia esa misma pasión e inspiración tanto por parte de los padres, como de los políticos y los líderes que no la aprueban y no pueden aprobarla. Su mayor temor: la orientación hacia el «camino equivocado» -que el hijo o la hija previamente designados para asumir el negocio de la familia o para convertirse en cirujano, que ahora, por la influencia del profesor, quiere ser artista o historiador.

Así pues, no sorprende que tanto la escuela como el profesor se hayan visto enfrentados, desde el principio, a intentos de domesticación. Y en este caso también podemos hablar de una estrategia global. Esta estrategia consistía y consiste en neutralizar o «profesionalizar» la doble relación de amor transformándola en una relación de obediencia, como en la época moderna -es decir, haciendo que un liberto vuelva a ser un esclavo real (el funcionario público esclavo del estado, el creyente esclavo de la religión, el doméstico esclavo de la economía)-, o transformándola en una relación contractual, como ocurre cada vez con más frecuencia -es decir, convirtiendo al liberto en un profesional de servicios o en un emprendedor autoempleado autónomo «flexible». Los profesores fueron/son transformados en funcionarios públicos, en proveedores de servicios, en empleados/trabajadores y en emprendedores y, en ese sentido, pasan a ser «profesionales» que ocupan posiciones claras y nada ambiguas en el orden social. Su carácter público y amateur -su estatus como «libertos»- queda neutralizado y su trabajo se privatiza y se queda sin amor. Cada vez más, el esclavo liberado asume la posición de un directivo de empresa privada. Y su remuneración se vincula a los servicios específicos prestados. En otras palabras, no está vinculada a los recursos (financieros) que son necesarios para que pueda cumplir globalmente su tarea -concretamente, la encarnación del modo en que la sociedad recibe a la nueva generación y se renueva a sí misma. Esto requeriría que a los profesores se les concedieran los medios para que tuvieran especial cuidado a la hora de determinar su propia relación con la materia y con los estudiantes, y eso de manera que estuvieran exentos o liberados de las habituales exigencias productivas de la sociedad. La estrategia general de profesionalización de la doble relación de amor también es un intento de eliminar los riesgos que la escuela comporta en tanto lugar público donde algo puede suceder (y no sólo donde algo puede ser aprendido). Además de esta estrategia general, hoy en día esta forma de domesticación se expresa en varias tácticas más específicas que neutralizan e incluso desactivan tanto el cuidado de sí del profesor como su distancia con la sociedad y con el ámbito doméstico.

XX. Profesionalización

En primer lugar, y desde todos los lados, hay un llamamiento a la profesionalización organizada del profesor. Se trata de una estrategia de domesticación con una dilatada trayectoria histórica. Hablaremos de tres de sus variantes.

Una primera variante de esta táctica se dirige a sustituir la así llamada sabiduría de la experiencia del profesor por el saber experto, la pericia[49] o la competencia. El profesor ideal, en este discurso de la profesionalización, es alguien cuya pericia se basa en un conocimiento validado y fiable: alguien que actúa «metodológicamente» y de una forma «basada en evidencias». El sueño -que puede o no ser alimentado por los investigadores del campo educativo- es crear un profesor equipado con una base de conocimientos encapsulada en el profesionalismo. Esa base de conocimientos se construye a partir de teorías, modelos y métodos científicamente demostrados, y se la dota, incluso, de una deontología científicamente validada. En la medida en que esa profesionalización es impulsada por disciplinas que se postulan a sí mismas como «tecno-ciencias», todo ello viene acompañado por la diseminación de criterios técnicos: la profesionalización como una continuación de la domesticación por la vía de la tecnologización. Oculto tras la etiqueta de «científico» está el supuesto criterio de que «funciona» (o no), y a menudo implica la aplicación de conocimientos que han «demostrado» cumplir (mejor) determinados objetivos o que conducen a un (mejor) cumplimiento de determinados resultados de aprendizaje. El logro de objetivos y las ganancias en resultados de aprendizaje se convierten así en el papel profesional básico del profesor moldeado por el ideal (tecno)científico: la profesionalización como un camino hacia el progreso a través de la aplicación de la ciencia y la tecnología. El amateurismo (la idea del profesor amador) aparece aquí como la condición agotada de unos profesores que están atrapados en un mundo privado de ignorancia autoconfiada, de presentimientos y percepciones subjetivos, y de malentendidos persistentes. El imperativo moral que reina en la profesionalización es este: supera el estadio del amateurismo. Eso significa la domesticación e incluso la eliminación del amateurismo. También implica que el sentido del profesor en tanto que amador –alguien que actúa por amor al mundo y por amor a la próxima generación- no tiene cabida en ese discurso. Toda referencia al amor por la educación, por el oficio, por la materia o por la asignatura se torna ridícula: típica de un profesor que mora en las cavernas. El optimismo de la profesionalización, proyectado hacia el futuro, relega términos como encarnación (del saber), inspiración y generación de atención al cubo de la basura del pasado o a los márgenes del discurso educativo: material interesante para la investigación histórica o para románticos marginales, pero completamente inútil como guía para la investigación contemporánea (la única orientada hacia el futuro). La atmósfera de la escuela cristaliza en el frío ideal del cientificismo. Pero el jurado aún no sabe si el palacio de cristal de los sueños -ese espacio hermoso, iluminado, transparente, medido e infinito donde todo funciona- es siquiera habitable. Ahí todo puede funcionar, pero nada tiene sentido. Es como si hubiéramos perdido el amor en algún punto del camino.

La figura del profesor amador no es contraria a la investigación o el desarrollo profesional. Muy al contrario. Tan sólo no concuerda con una idea del aprendizaje que se expande en amplitud y anchura y con una profesionalización que cada vez apunta más hacia la subjetividad del profesor. El profesor amador concibe la investigación y el desarrollo

[49] La palabra inglesa es «expertise» y se refiere al conocimiento experto o especializado que se adquiere, no a través de la experiencia y el compromiso, sino por el aprendizaje de procedimientos explícitos y estandarizados (Nota del traductor).

profesional como un proceso de formación que se expande en altura y profundidad y en el que el propio profesor se pone a sí mismo constantemente en juego. El profesor amador también necesita tiempo libre, es decir, tiempo para la auto-formación a través del estudio y la práctica.

Una segunda variante de la táctica de la profesionalización parte igualmente de la supuesta expectativa de que el profesor es un especialista o un experto, pero subraya una fundamentación «realista» más que un ideal científico. Ejemplos ilustrativos de todo esto son los perfiles profesionales elaborados por los gobiernos y las listas de competencias básicas que se esperan de los profesores (noveles). Estos transforman la enseñanza en una profesión «por derecho propio» con una clara función, con marcas de referencia específicas, con servicios y resultados que hay que cumplir. En esa formulación, la pericia del profesor generalmente se traduce como «competencia», es decir, como una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden utilizarse para realizar determinadas tareas. En otras palabras, el contexto laboral actual y, más específicamente, las funciones y los deberes que lo pueblan, son de una importancia crucial en la orientación de la profesionalización del profesor. Una vez más, los criterios de eficiencia y eficacia se sitúan en primer plano: las competencias profesionales expresan literalmente lo que debe hacerse para realizar un trabajo concreto. Las competencias son una traducción de todos los elementos necesarios en un determinado entorno laboral -en este caso, la escuela como lugar de trabajo de los profesores- que deben estar presentes para implementar las funciones y las tareas exigidas. En otras palabras, el profesor profesional es el profesor competente y, más específicamente, el profesor cuyas competencias son utilizables en el entorno de trabajo actual. Así pues, un perfil profesional funciona, por un lado, como un instrumento para evaluar, ajustar y desarrollar el profesionalismo del profesor en ejercicio, y por otro, como el punto de partida para la determinación de las competencias básicas (bajo la forma de resultados de aprendizaje) que se esperan de los jóvenes profesores que acaban de concluir su formación. Estos perfiles profesionales y estas series de competencias ponen un látigo en las manos del gobierno, un látigo utilizado no sólo para domesticar la escuela sino también a los profesores, tanto a los experimentados como a los novatos. Una domesticación en nombre de las exigencias de optimización y de utilidad que permean el mercado de trabajo. Los perfiles profesionales son, en su esencia, conservadores. Y los sumisos programas de formación de profesores reproducen las competencias requeridas por el contexto educativo del momento presente. En ese sentido, el lema por defecto de los jóvenes profesores en formación pasa a ser «adelante hacia el pasado». Otro objetivo es el posicionamiento uniforme de la «profesión» en el lenguaje estandarizado de las competencias. Y, como sucede con cualquier lenguaje estándar, surgen jergas y dialectos difíciles de erradicar que aún son apreciados, con cierta nostalgia, en los departamentos privados de educación, pero que sin embargo pronto contarán con subtítulos estandarizados.

El ideal de cientificidad abre el espacio para el realismo del mundo profesional. Pero mientras que la profesionalización en nombre del idealismo científico deriva en una fría realidad al estilo empresarial, una profesionalización motivada por el realismo parece derivar en una virtualidad risible. Las intrincadas listas de funciones, competencias y sub-competencias adquieren vida propia. El trabajo de determinar los objetivos del curso y de desarrollar el currículo se convierte en un reto para los profesionales de los puzzles. Hay que alinear las reglas y afilar los lápices para rellenar los formularios de sub-competencias alcanzadas. Para el estudiante y para el profesor en formación, en el inicio de su desarrollo profesional, el juego empieza aquí, con una realidad definida al modo empresarial y con una virtualidad que da risa. Lo que desaparece -o es al menos silenciado- es el profesor atento y cuidadoso que realmente se consagra a su oficio. El conocimiento, las destrezas y las actitudes se reducen a «competencias». Pero obtener estas competencias no puede garantizar un trabajo bien hecho, y menos aún una

relación amorosa con él. El amor por el mundo y por la nueva generación se muestra en la sabiduría, en los actos y en las relaciones. O, por expresarlo con otras palabras, un profesor competente no es lo mismo que un profesor bien formado.

Una tercera variante táctica relacionada con las dos anteriores: la profesionalización a través de la presión de la contabilización.[50] Las dos versiones anteriores de la profesionalización consideran el educar o el enseñar como formas de ofrecer un servicio. En esas variantes, el profesor profesional o competente es alguien que está al servicio de alguien o de algo, y más específicamente, alguien cuyo trabajo está dirigido por la demanda. Esto puede variar desde la centralidad en el alumno y la centralidad en el mercado laboral hasta focalizar el trabajo en alcanzar ciertos objetivos (impuestos por un gobierno en nombre de las expectativas o las demandas sociales). Y una vez que la educación se convierte en un bien suministrado al servicio de una demanda específica -por vaga o poco clara que resulte ser- entonces la calidad pasa a ser la medida de todas las cosas. El término «calidad» -como probablemente hemos descubierto ya- tiene valor monetario precisamente en virtud de su significado «vacío». Cualquier cosa puede convertirse en un indicador de calidad, y nada puede escapar al ojo que todo lo ve de la garantía de calidad. La expresión «cultura de calidad» expresa perfectamente la sumisión voluntaria al ojo todopoderoso de la calidad. Toda actividad de primer orden debe acompañarse, como una especie de doble automático, por una actividad de segundo orden que siempre se resume en las siguiente preguntas: «¿cómo contribuye esto a un servicio de alta calidad?» y «¿lo que hago constituye una contribución de calidad al servicio de la demanda?». Cuando este tipo de preguntas guían las acciones del profesor se crea una cultura de la contabilización: una capacidad, una necesidad y especialmente un deseo de convertirse uno mismo en el que debe dar cuenta de los indicadores de calidad predefinidos (necesidades de los estudiantes, grados de satisfacción, objetivos y beneficios, indicadores de rendimiento, etc.). No sorprende que a menudo venga acompañado de un cuerpo externo formado por terceros -un comité de visita o la oficina de un inspector- que cumple una función de tercer orden: una policía de la cultura que regula si la cultura de calidad está de hecho presente. En esta cultura de la calidad -a la que cada vez se parece más la nuestra- la incapacidad de (o la negativa a) dar cuentas del propio rendimiento es percibida como sospechosa o es considerada como una señal de falta de calidad. Probablemente hay variantes de la cultura de la calidad relacionadas con las variantes de la profesionalización basadas en la cientificidad o en las demandas del mercado laboral: el realismo profesional en el que la garantía de calidad da lugar a la burocratización coercitiva (donde la contabilización es una cuestión seria, formal, que apela a reglas, procedimientos e indicadores establecidos) o el virtualismo lúdico donde la garantía de calidad es el nombre de un juego (donde la contabilización es algo que se realiza por sí mismo: un ejercicio de malabarismo con palabras, conceptos y procedimientos). Pero también hay una tercera variante, que tiene lugar cuando la contabilización (como actividad de segundo orden) en realidad *precede* a la enseñanza y al hacer escuela (como actividad de primer orden). En esta cultura, lo que se considera innecesario o inaceptable según las reglas establecidas de servicio de calidad simplemente nunca se lleva realmente a cabo. Así, el profesor en tanto proveedor de servicios se domestica a sí mismo: se somete a un tribunal de calidad y obedece a las leyes del servicio de calidad. En semejante cultura, la garantía de calidad ya no se experimenta como una dimensión burocrática sobredimensionada o como un juego aburrido, sino como un régimen delirante, con características totalitarias.

[50] Ver nota 39.

No es inconcebible que todo esto conduzca a una situación en la que las así llamadas actividades de segundo y tercer orden ganen la partida -tanto en términos de tiempo como de importancia- a la hora de determinar cómo se hace la escuela y cómo se lleva a cabo la enseñanza. Y, aparte de la ilusión de control sobre la enseñanza y el aprendizaje que caracteriza todo el patrón de pensamiento que gira alrededor de la profesionalización y la garantía de calidad, esto implica que se interpela al profesor para que asuma una actitud centrada exclusivamente en los resultados, en el crecimiento y en el beneficio, y que justifique continuamente sus acciones en este sentido. Esto hace que centrarse en las cosas de importancia (socialmente determinada) sea cada vez más difícil o imposible para el profesor, y por lo tanto su autoridad para compartir el mundo queda suspendida. Su amateurismo, que adopta la forma de una cierta encarnación de (y una cierta dedicación a) el oficio, se considera ridículo y nada profesional. Un profesor capaz y orientado hacia la calidad ciertamente no conoce el «tiempo libre» y las exigencias a su tiempo son constantes. Su tiempo tiene que ser productivo y funcional y tiene que ser destinado a un uso lo más eficiente posible al servicio de metas y objetivos predeterminados. Incluso el tiempo invertido en actividades sociales o la atención prestada a los problemas emocionales de los estudiantes acaba por ser funcional. Todo esto debe justificarse en términos de prestación de servicios productivos. En esta formulación, el tiempo no productivo sólo puede existir como tiempo de ocio fuera del trabajo o como tiempo de descanso durante el trabajo. Sin embargo, una vez más, tanto el tiempo de ocio como el tiempo de descanso son en realidad formas de tiempo productivo: tiempo usado para crear energía y «recargar las pilas». En este régimen de garantía de calidad, el profesor también puede mostrarse más inclinado -como reacción o forma de evasión- a subrayar la distinción entre trabajo y hogar. La privacidad se custodia celosamente y las horas se cuentan minuciosamente, no tanto para escapar de la enseñanza como para huir de la presión permanente de contabilización que la acompaña. Esto tiene una consecuencia irónica y extrema: el único tiempo que queda para ocuparse del amor a la enseñanza es el tiempo libre reivindicado fuera de las horas de trabajo. Para el profesor autoliberado, las lecturas asignadas se convierten en lectura de vacaciones y la rigurosa planificación de las clases pasa a ser un pasatiempo de fin de semana. El tiempo para el amateurismo queda relegado a las tardes, noches, fines de semana y vacaciones. La escuela se transforma en un negocio y la enseñanza en un trabajo -en lugar de ser una forma de vida en la que no hay una clara distinción entre trabajo y vida privada y en la que uno puede y debe perder el tiempo en una búsqueda de amor que a menudo se extiende más allá de las horas de trabajo. En otras palabras, ya no hay «tiempo libre» para dar forma al amor por la materia, por el oficio, por lo que uno se trae entre manos, al menos no durante las horas de trabajo.

En una situación así, la responsabilidad es sustituida por su versión domesticada: las respuestas a los imperativos de contabilización. Cuando la responsabilidad se entiende como justificación de resultados, la responsabilidad pedagógica desaparece. La responsabilidad pedagógica se refiere a la (difícil de medir) atribución de autoridad a las cosas y a la generación de interés. Y eso va más allá de, simplemente, ayudar a los estudiantes a desarrollar sus talentos (o capacidades de aprendizaje) o a cumplir con lo que determina el currículo. Tiene que ver con abrir nuevos mundos (y por lo tanto alejar a los estudiantes de las necesidades que se derivan de su mundo vital inmediato) y con formar el interés. Y eso es posible precisamente porque el propio profesor muestra interés, lo encarna y se da tiempo para cultivarlo -y al hacerlo se perfecciona a sí mismo. Aquí es donde se sitúa la responsabilidad pedagógica. Poner tanto el acento en la provisión contabilizada de un servicio y en el permanente dar cuenta de los resultados, desplaza el significado de la propia relación del profesor con la materia, la forma en que la encarna y le da forma en presencia del estudiante, y el modo en que cuida de *sí mismo*

como persona. La presión creciente de la contabilización amenaza con erradicar el amor y el interés por el mundo (amor por la materia en tanto que materia) y por los estudiantes. El riesgo: un profesor que ya no comparte el mundo con los jóvenes y ya no cuida de sí mismo, es decir, un profesor que deja de ser un profesor.

XXI. Flexibilización

La cultura empresarial moderna, que privilegia la calidad y la profesionalidad, exige que su personal sea flexible. El amor duradero, la perseverancia, las convicciones y la confianza son malos para la innovación y, por tanto, malos para el crecimiento y para el beneficio. O mejor, esas actitudes se inscriben como competencias susceptibles de desplegarse donde y cuando sea necesario y, por lo tanto, susceptibles también de desactivarse en cualquier momento. ¿Por qué? Porque la meta-competencia del profesor competente es la capacidad para asegurar que sus competencias están siempre disponibles[51] para su utilización. Por lo tanto, dicha meta-competencia debe asegurar que el profesor posee todas las competencias necesarias para convertirse, él mismo, en alguien disponible. Esto es lo que pretende alcanzar la táctica de la flexibilización: un profesor que ya no es empleado (en el sentido de ocupado) sino que puede ser *desplegado* en cualquier parte. El profesor flexible ya no es alguien que está extasiado por su asignatura y que vive para ella, sino alguien que puede dedicarse a cualquier cosa, según lo requiera la demanda. Para él, la escuela es un lugar de trabajo como cualquier otro; puede -si es necesario- mostrar lealtad a cualquier escuela, y también retirarla: después de todo, también la lealtad es una competencia. La flexibilidad también significa movilidad. La época que limitaba el uso de la palabra «movilización» a un contexto bélico ha quedado atrás. Además, aceptamos sin mucha resistencia que debemos entrar en la lucha por una economía del conocimiento que sea competitiva; en el combate para conseguir el sistema educativo de mayor rendimiento de Europa, o incluso del mundo; o en la competición para ganar en el campeonato de la excelencia en las escuelas y en los profesores. Pero, como suele ocurrir con estas cosas, no está claro para combatir en *qué* guerra o para competir en *qué* campeonato hemos sido movilizados. Ese asunto está enmarcado como una cuestión de necesidad: la flexibilidad y la movilidad son requisitos indispensables para la obediencia ciega al orden del profesor combatiente. Todas las batallas tienen bajas y todos los campeonatos necesitan perdedores. Pero ese es el precio que hay que pagar para alcanzar un servicio de alta calidad y para lograr la excelencia. Las tácticas de flexibilización funcionan sutilmente y constituyen nuevos ideales de y para el profesor, la mayoría de los cuales ejercen sobre él un efecto de domesticación.

En primer lugar, la flexibilidad exige una suerte de (auto)supervisión permanente. El ideal afirma que el profesor debería estar permanentemente en el punto de mira con el fin de aumentar su disponibilidad. En la medida en que el profesor flexible debe estar disponible en grado máximo, no hay duda de la importancia de supervisar su disponibilidad de forma constante. Hoy, como ya se ha dicho, el buen profesor es el profesor competente, y el profesor competente es el profesor que puede exhibir marcas de verificación junto a todas las sub-competencias correctas requeridas. Es el profesor que, como un directivo, ejerce una continua auto-supervisión del capital adquirido, de sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Piensa

[51] La palabra en inglés es «deployable» y podría traducirse también como «desplegable» en un sentido militar, en el sentido en el que se «despliegan las tropas» para una batalla. Ver más abajo (nota del traductor).

permanentemente en términos de competencias graduadas y parciales. La auto-reflexión adquiere aquí un sentido muy específico: con la vista puesta en la disponibilidad permanente, implica una constante evaluación del propio rendimiento en términos de fortalezas y debilidades; implica también la documentación permanente de las propias competencias; y supone, por último, el constante desarrollo de estrategias de marketing para vender su propia capacidad de trabajo. En otras palabras, la auto-reflexión es un factor de la auto-gestión. Se espera entonces que el profesor gestione su propio tiempo («establecer prioridades»), sus energías («esforzarse y recargar las baterías»), sus competencias («desarrollar competencias para adecuarse a los recursos humanos») y su nivel de calidad («desarrollar servicios de calidad»). El resultado es que cualquier tipo de problemas en la escuela y en su funcionamiento pueden atribuirse a problemas en la auto-gestión del profesor; con ciertas libertades llegan nuevas responsabilidades, y a menudo eso implica nuevos puntos de fricción que pueden utilizarse para reprender al profesor o para atribuir los problemas a su persona o a su actitud.

Además, nace una imagen ideal del profesor *multifuncional y polivalente*. La enseñanza se concibe como una posición compuesta por un conjunto de tareas que han de ser ejecutadas, y cuya realización requiere la presencia de ciertas competencias (que puede poseer o no un único profesor). Es evidente que el profesor debe conceptualizar lo que hace en términos de tareas a realizar a fin de poder llevarlas a cabo. Una vez más el mensaje es: no se deje llevar; establezca prioridades. En muchos aspectos, esta movilización del profesor -que ya no está anclado a un único emplazamiento, o que le exige renunciar a los vínculos (a la escuela, a una materia, a una asignatura específica)- implica que la creación, el arraigo y la profundización de una relación de amor se haga más difícil y, de hecho, se considere indeseable. Hoy día, la relación del profesor con una determinada materia o asignatura parece ser una preocupación secundaria. No se concede papel alguno al amor por la materia. El profesor se sitúa entre el alumno por un lado (con sus talentos y necesidades) y las competencias a conseguir (a través de materias instrumentales) por el otro. En esta posición es difícil dar expresión al amor por la materia y al amor por los estudiantes, y cada vez es más difícil generar interés mediante el interés y el compromiso encarnados en el profesor mismo.

Especialmente, en lo que respecta a la formación de nuevos profesores, todo eso invoca un ideal de profesor perfectamente *entrenado*. Las materias con un trasfondo más o menos académico ya no son el punto de partida para el desarrollo del currículo en la formación de profesores. Progresivamente, la norma pasa a ser una estructura modular basada en una lista de competencias. Eso sugiere una analogía con la gimnasia y el culturismo: el culturismo tiene que ver con trabajar grupos musculares individuales, pasar por una serie ordenada de ejercicios y repeticiones, y controlar los resultados. El ritmo cardíaco y los niveles de esfuerzo se observan y se monitorizan meticulosamente, la mínima desviación es consignada, y la retroalimentación es constante. Se trata de un régimen de entrenamiento analítico y atomizado. Los músculos y otras partes fundamentales del cuerpo son entrenados y su progreso se sigue de cerca. Así, los programas de formación de profesores no difieren en la actualidad de los regímenes de ejercicio físico. Una vez más, la idea es practicar las competencias parciales y trabajar para instaurar un mecanismo de retroalimentación permanente basado en el progreso monitorizado. Hasta qué punto este entrenamiento analítico contribuye a una buena síntesis y a fomentar la incorporación del amor por una materia sigue siendo una cuestión abierta. ¿Acaso un profesor muy musculado es un profesor bien formado? La auto-monitorización y la auto-reflexión como una función de conocimientos y destrezas disponibles trivializan e ignoran el cuidado que el profesor se debe a sí mismo. Ante todo, el profesor amador se orienta no hacia competencias (parciales) sino hacia un cierto modo de vida, una actitud entregada a la vida que se manifiesta en su personalidad y en su relación tanto con la materia que enseña como con la nueva generación.

Otro ideal invocado por la táctica de la flexibilización es la imagen del profesor *estandarizado*. Dicha imagen se refiere a la tendencia a modelar al profesor a partir de un estándar, y eso como una consecuencia del énfasis en la «enseñanza basada en evidencias» o en perfiles profesionales y competencias básicas. Esto no quiere decir que no existan (o no deban existir) diferencias entre profesores, sino que esas diferencias son consideradas como variaciones dentro del marco de las competencias básicas necesarias para realizar el trabajo. En esta concepción, la flexibilidad máxima sólo es posible en un marco estandarizado que permite la disponibilidad y la movilidad; un marco en el que todo y todos son intercambiables y están interconectados, que tiene la misma unidad de medida, y que utiliza el mismo lenguaje. Para nosotros, sin embargo, las diferencias son lo mejor de un cuerpo de profesores amadores. Cada profesor individual no es una variante que pueda situarse como un perfil singular en un marco estandarizado. El profesor amateur, por así decirlo, es la encarnación de un estándar exclusivamente individual; pretende encontrar el equilibrio en lo que hace y en la posición que asume en relación a sí mismo, a la materia que enseña, y a sus estudiantes. Forzar todo ello para que encaje en un marco estándar y medible tiende a usurpar el alma del profesor. E incluso, si esa es la intención, tal usurpación no es ciertamente algo bueno para el profesor. Que la estandarización sea una táctica potencialmente dañina (para el alma) no quiere decir que el profesor esté por encima de toda forma de control, de prestación de cuentas o de evaluación. En este sentido, tal vez el reto, ahora más que nunca, consista en buscar nuevas formas y procesos de evaluación que permitan un lugar para el amor y para el cuidado que el profesor se debe a sí mismo. El privilegio de la escuela amadora en lugar del de la escuela profesionalizadora es, casi con toda seguridad, un prerrequisito para ello. Ese privilegio, probablemente, abandonaría la idea de un cuerpo estandarizado de profesores competentes en favor de un cuerpo diverso de profesores amadores que encarnan algo, que difieren en virtud de ello, y sí, desde luego, que son en cierto modo menos moldeables precisamente por eso. Un grupo diverso de profesores amadores aumenta las oportunidades de que un estudiante encuentre al menos *un* profesor que estimule su interés. Los profesores amadores son muy conscientes de que no pueden estimular el interés de todos y cada uno de los estudiantes, y de que ser popular no coincide necesariamente con ser inspirador.

Por último, la táctica de la flexibilización invoca la figura del profesor *calculador*. Esto trivializa la generosidad, la dedicación y el perfeccionismo del profesor amador y, aún peor, proyecta continuamente una señal fundamental de desconfianza. En tanto que es una extensión de un perfil de competencias unidimensional y de una cultura dominante orientada a la calidad, se espera que el profesor de hoy supervise y demuestre su propia cualificación. Y esta autojustificación debe expresarse principalmente en términos de eficiencia y de eficacia en los resultados y en los «servicios prestados». De hecho, muchas formas contemporáneas de gestión educativa alientan esta premisa básica. El término «contabilización»[52] se ha convertido en un elemento permanente en el discurso político contemporáneo. El punto de partida tiende a considerar al profesor como un ser calculador que sólo realiza un esfuerzo extra si hay «incentivos» de por medio. En este sentido se introduce una versión económica de la teoría conductista del estímulo-respuesta en la práctica política: un comportamiento deseado puede provocarse si y solo si se presentan los incentivos adecuados. En otras palabras, el supuesto es que los profesores actúan fundamentalmente en función de sus propios intereses y realizan constantes análisis de coste-beneficio antes de decidirse a actuar. Justificar algo a partir del amor por la materia o por los estudiantes es, desde esta perspectiva económica, nada más que

[52] Ver nota 39.

una ideología utilizada por el profesor para disimular sus propias intenciones egoístas. El mensaje aleccionador es: sospecha de cualquiera que invoca intereses nobles y superiores para justificar sus acciones porque a menudo se trata de una tentativa para evadir el control y para escabullirse de las prestaciones de cuentas directas y transparentes. El truco del mercado, en esta concepción, es el uso efectivo de incentivos para influir en la matriz coste-beneficio y para obligar a los profesores a hacer lo que hay que hacer, y si esos incentivos dan a los profesores la (falsa) impresión de que ellos mismos desean o quieren hacer el trabajo, tanto mejor. La cuestión que aquí se plantea, sin embargo, es si la aparición del profesor calculador es el resultado -más que la causa- de la cultura de calidad contemporánea y de la presión del imperativo de contabilización. ¿No es concebible que los profesores sean cada vez más calculadores precisamente porque son constantemente calculados y contabilizados? Después de todo, ser contabilizado implica que un profesor debe mostrar que sus cuentas están equilibradas, o al menos que puede demostrar resultados en algún sentido, aun cuando esos resultados digan nada o muy poco de su trabajo como profesor. Nuestra respuesta a esta concepción puede resumirse en una pregunta alternativa: ¿es realmente tan delirante confiar en el perfeccionismo y en los a menudo infatigables esfuerzos del profesor amateur? Demostrar que un profesor actúa sólo en interés propio (y que por lo tanto es preferible una política de desconfianza) es tan difícil como demostrar que *no* actúa en función del egoísmo (y por lo tanto que una política basada en la confianza tiene todo el sentido). Y si se nos escapan las pruebas, todo esto pasa a ser cuestión de fe, un supuesto. En ese caso, elegimos resueltamente partir del supuesto de que los profesores actúan por amor al mundo y por amor a la nueva generación. Elegimos la confianza. Una vez más, esto no quiere decir que haya algo malo en la idea de hacer que el profesor de cuenta de su trabajo. Pero discrepamos de la forma específica que la prestación de cuentas (la contabilización) adopta en el discurso político actual, que fuerza al profesor a concebir su trabajo como una empresa productiva y orientada al beneficio. Para el profesor de hoy (como representante de la sociedad), la enseñanza ya no es una misión pedagógica que implica una (no calculada) obligación con respecto al oficio, a la materia que enseña y a los niños, que va más allá de producir resultados de aprendizaje y de recoger los incentivos que se derivan de ello. La inconmensurable autoridad que el profesor otorga a las cosas, o el acto de generar interés en un estudiante, implica la aceptación de la práctica escolar como un acontecimiento abierto; un acontecimiento que no puede controlarse o calcularse mediante incentivos o resultados predeterminados, y que por lo tanto no puede contabilizarse en esos términos. Si la sociedad ha de ser renovada, debe liberarse y arriesgarse a confiar la responsabilidad de esa renovación a esas figuras –los profesores- exentas de la obligación de producir resultados.

EXPERIMENTUM SCHOLAE: LA IGUALDAD DEL COMIENZO

Diremos, para empezar, que puede haber parecido extraño el que hayamos presentado una defensa del derecho mismo de la escuela a existir. Nadie podría creer realmente que la escuela está al borde de la desaparición, sufriendo amenazas muy reales. Los edificios escolares aún se mantienen en pie, muchos de ellos tan masivos e inmemoriales como siempre: erigidos en roca sólida. Y también se construyen nuevas escuelas. Los programas de formación de profesores tienen una alta demanda (aunque hay que decir que ciertos cursos tienen problemas y que existe el riesgo de que algunos programas sean recortados). Y todo el mundo, o casi todo el mundo, continúa yendo a la escuela. De hecho, muchas escuelas están saturadas; los estudiantes hacen cola para ser admitidos entre sus muros. Además, si hay algo de lo que estamos convencidos en estos tiempos es de que nuestras escuelas (las escuelas flamencas) tienen excelentes rendimientos en el campeonato de educación global. Tal vez no lideremos todas las categorías -no todo el mundo tiene la oportunidad de brillar- pero ciertamente no estamos en la cola y se están haciendo progresos. Y sin embargo...

Y sin embargo, en la actualidad, la escuela está siendo más atacada que nunca antes. Como hemos señalado, esos ataques no son nuevos. Desde su inicio y a través de la historia, la escuela ha enfrentado diversos intentos de domesticar tanto su dimensión democrática como su dimensión comunista. Pero esos esfuerzos de domesticación son hoy más letales que nunca. Puede haber muchas escuelas nuevas, y casi todo el mundo puede (querer) ir a la escuela, pero, como hemos señalado, las tácticas y las estrategias para domesticar la escuela siguen estando vigentes. Y esas tácticas y estrategias apuntan al mismo corazón de la escuela, a eso mismo que hace que una escuela sea una escuela y que anima su existencia: el amor por el mundo y por la nueva generación.

Nuestra preocupación por la escuela y nuestra defensa de su existencia puede, evidentemente, entenderse como una petición *pro domo*. Nosotros somos pedagogos y eso significa que, para nosotros, la escuela, sus profesores, sus materias y sus estudiantes son aquello que amamos. Pero esto no es una cuestión sólo para educadores. Es una cuestión pública, una cuestión que nos afecta a todos. En su célebre apología, narrada por Platón y Jenofonte, Sócrates se defiende a sí mismo señalando la importancia del filósofo y de la filosofía para el estado y para la sociedad. Los filósofos y la filosofía garantizan que los ciudadanos no se hundirán en la complacencia sino que permanecerán alerta y cuidarán de su existencia, tanto individual como colectiva. Desde nuestro punto de vista, la invención de la escuela -donde los filósofos y la filosofía pueden ir y (afortunadamente) encontrar cobijo- tiene una importancia social mucho mayor y, sobre todo, mucho más radical. La escuela, y la experiencia escolar asociada de «ser capaz de» (y no la experiencia filosófica del «asombro» o la experiencia moral de la «obligación»), son la marca, eminentemente revolucionaria, de la democracia. La encarnación concreta de la distinción entre «tiempo libre o no destinado» y «tiempo productivo y destinado» que da origen a la escuela va de la mano de hacer visible la igualdad y de hacer posible el comienzo. La escuela rechaza todas y cada una de las ideas que sostienen la existencia de un destino predeterminado. Es sorda a la invocación de un destino o de una predestinación natural. La escuela se basa en la hipótesis de la igualdad. Ofrece el mundo como un bien común para permitir su renovación a través de la formación del interés y de la curiosidad. La escuela es, por tanto, no sólo una invención democrática sino también una

invención comunista mediante la cual el mundo no sólo es transmitido, sino también liberado -la escuela crea un «bien común». Para nosotros es una invención que merece ser especialmente defendida hoy día, en una época en la que el tiempo no productivo parece no existir (o no se le permite); cuando la predestinación natural regresa por medio del mito del talento y cuando el bien común está siendo reducido a una fuente para la capitalización de la existencia individual: un *recurso* para la realización de opciones o preferencias individuales para la inversión en el desarrollo productivo de los talentos.

Hemos advertido, ciertamente, que los actuales ataques a la escuela se presentan como atractivas llamadas a maximizar los beneficios del aprendizaje y a optimizar el bienestar de todos. Pero detrás -o por debajo- de esta llamada merodea una estrategia de destrucción y una negación o neutralización del ideal escolar, esa que reduce la escuela a una institución que provee servicios para el avance del aprendizaje y, por lo tanto, para satisfacer las necesidades y optimizar los resultados de los aprendizajes individuales. Ese foco en el aprendizaje, que hoy nos parece tan obvio, en realidad está implicado en la llamada a concebir nuestras vidas individuales y colectivas como una empresa centrada en la máxima y óptima satisfacción de las necesidades. En este contexto, el aprendizaje aparece como una de las fuerzas de producción más valiosas, una fuerza que permite la producción constante de nuevas competencias y que constituye el motor para acumular capital humano. El tiempo en tanto tiempo para aprender se equipara aquí con el tiempo productivo o, más precisamente, con el cálculo constante con el ojo puesto en las ganancias (futuras) y en los recursos útiles. Para el individuo emprendedor -que hoy incluye a estudiantes, profesores y padres- el tiempo siempre está ocupado: los talentos individuales *deben* ser localizados y cultivados; se *deben* elegir las opciones óptimas; se *debe* producir valor añadido; el capital humano *debe* ser desarrollado y acumulado. Esa condición se articula acertadamente en los muy divulgados términos «permanente» y «permanencia». Ser emprendedor significa estar permanentemente ocupado y aprender constantemente. Por lo tanto, para el ego emprendedor el tiempo es un medio de producción, o incluso un producto, y por lo tanto algo que puede y debe «gestionarse». Es un tiempo de prioridades, de inversión y de beneficio. Si leemos textos políticos de años recientes, por ejemplo, podemos ver cómo aparece en ellos una imagen específica de la educación, a saber, la educación como un medio de producción de capital humano. La educación produce un rendimiento en forma de resultados de aprendizaje útiles o de competencias utilizables. Todo ello se acompaña de un relato político en el que a todos se nos pide que despleguemos nuestros talentos y nuestras competencias para una guerra (económica) que, según se dice, tiene que librarse permanentemente para garantizar una sociedad próspera, para ofrecer oportunidades a todos y para hacer de Europa la economía del conocimiento de mayor rendimiento del mundo. Como sostiene la «agenda de competencias» del gobierno de Flandes, tiene que ver con «movilizar literalmente a todos para descubrir, cultivar y desplegar las competencias».[53] Tanto el gobierno como la sociedad están en guerra, o librando una batalla permanente, y -respaldados por la ciencia- nos apremian a todos a contribuir con nuestras competencias y talentos al esfuerzo bélico y, por encima de todo, a garantizar que nuestras competencias y talentos sean *des*plegables y *em*pleables en el frente de batalla. Nosotros somos movilizados y llamados a cumplir con nuestro deber: tenemos que aplicarnos plenamente y constantemente. No hay tiempo que perder. El mensaje es: el tiempo no es algo que recibes, y no es algo que das; es un *recurso* que puede y debe ser *gestionado*. En este sentido, no puede haber «tiempo libre» y no *tenemos* tiempo –lo único que podemos hacer

[53] En neerlandés: «Letterlijk iedereen mobiliseren om competenties te ontdekken, te ontwikkelen en in te zetten.» (http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/0514-competentieagenda.htm)

es establecer prioridades respecto a cómo utilizar un tiempo que ya está permanentemente ocupado. En esta concepción, todo tiempo se convierte en tiempo para aprender, es decir, en un tiempo productivo que debe optimizarse para conseguir la eficacia y la eficiencia máximas.

Este foco en el aprendizaje -que hoy nos parece tan obvio porque está conectado a nuestra comprensión de la vida individual y colectiva como el uso óptimo de recursos para la satisfacción de necesidades- no sólo constituye un ataque directo a la escuela (en tanto tiempo no productivo), sino que también funciona como un caballo de Troya. Al designar el aprendizaje como la tarea central de la escuela, nos enfrentamos a una amenaza radical que proviene del interior. Después de todo, si la escuela realmente tuviera que ver con el aprendizaje, deberíamos demostrar que se aprende mejor, más o de un modo diferente en la escuela que fuera de ella. Y esto es cada vez más difícil de hacer. No sólo hay muchas cosas que se aprenden -mejor y más rápido- fuera de la escuela, sino que en la actualidad el aprendizaje ha pasado a ser algo que podemos y debemos hacer en todas partes. Especialmente con la aparición de los ambientes virtuales de aprendizaje (gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), la escuela parece ser (o amenaza con) tornarse superflua para el aprendizaje. De hecho, en la era digital, la escuela, concebida como un lugar para aprender (donde el aprendizaje está ligado a un tiempo y a un espacio determinados) ya no es, de hecho, necesaria. Por lo tanto, el foco en el aprendizaje conduce a centrarse en los *entornos* de aprendizaje y a considerar las tecnologías de la información y de la comunicación como las tecnologías que hacen que el tiempo de aprendizaje productivo alcance una eficacia y una eficiencia máximas.

En nuestra opinión, es necesario cambiar de foco. En primer lugar, en el presente todos podemos estar de acuerdo en que la actual crisis económica (y su efecto en el empleo, la pobreza, etc.) no tiene absolutamente nada que ver con una falta de competencias o de esfuerzo por parte de la población (trabajadora), sino que es/ha sido causada en gran medida por la especulación capitalista. La movilización, alentada por las agendas que privilegian la competencia, por los grandes relatos acerca de la lucha por las economías de conocimiento competitivas y por la fábula del talento, se apoya en una insegura evidencia empírica y conduce, además, a una carrera ciega que convierte todo (y a todos) en mercancía y nos deja sin nada salvo tiempo ocupado. Peor aún, esa movilización crea, especialmente en la educación, una cultura de la calidad y de la contabilización en la que constantemente rellenamos nuestros libros de contabilidad personal –y luchamos contra el impulso de usar medios dudosos para equilibrarlos. Una subcultura de números inflados, de cálculos adulterados y de burbujas no está nunca muy lejos de emerger en la superficie.

Además, esta movilización también nos lleva a dimitir de la tarea esencial de la escuela y la educación: la renovación de la sociedad a través de la nueva generación. Como hemos dicho, la escuela no es (tanto) el lugar donde se aprende lo que no puede aprenderse en el mundo vital de cada uno, sino más bien el lugar donde la sociedad se renueva a sí misma liberando y ofreciendo su conocimiento y su experiencia como un bien común a fin de hacer posible la formación. Esto no incumbe a la exigencia de optimizar los beneficios del aprendizaje o de proporcionar tiempo productivo. Incumbe a la exigencia de habilitar la formación y de ofrecer tiempo libre para el estudio, la práctica y el pensamiento. En un contexto en el que los profesores y los estudiantes ya no tienen tiempo y en el que los avances de las tecnologías de la de la información y la comunicación cortocircuitan progresivamente (los modos hasta ahora vigentes de) la arquitectura, la tecnología y la práctica escolar, con lo que estamos confrontados es con una auténtica reinvención de la escuela. En su esencia, nuestra defensa de la escuela no es una llamada para su preservación incondicional o para un glorioso regreso a sus viejas formas, técnicas y prácticas, sino una llamada a experimentar con formas concretas de crear «tiempo libre» en el mundo de hoy y reunir a los jóvenes en torno al «bien común»: una prueba

o una experimentación que no están normadas desde un principio por una visión social o humana fija, sino que están informadas por lo que hemos llamado lo típicamente escolar. Hasta ahora, hemos intentado elaborar una piedra de toque[54] -un identificador elaborado con tanta precisión como nos ha sido posible- de lo típicamente escolar y de su carácter tanto democrático como comunista. Tal vez es una piedra de toque inusual. O tal vez es una piedra de toque en el sentido real de la palabra: un marcador para establecer la medida de la autenticidad. En este caso un marcador que permite una apreciación de la materialidad de la que está hecho lo escolar –la *forma* de la escuela, o la *gestalt* escolar. No hemos tratado de construir un conjunto exhaustivo de criterios e indicadores para determinar la calidad y el valor añadido. Nuestro objetivo, concretamente, es darnos la posibilidad de experimentar con las diferentes características de lo escolar.

Pensamos, por ejemplo, en experimentar con las diferentes formas en que hoy en día puede crearse «tiempo libre», un tiempo en el que las lógicas aparentemente tan importantes de la utilidad y de la eficiencia puedan colocarse entre paréntesis, suspenderse temporalmente, y un tiempo en el que no seamos movilizados, sino en el que se nos permita, por un tiempo, habitar en una cosa, en un lugar. Esto no tiene tanto que ver con ir más despacio, con «ralentizarse» -aunque este podría ser el resultado- sino con experimentar con ejercicios que no se dirijan desde el principio hacia la obtención de un resultado específico. Esos intentos de crear tiempo libre sin duda vendrán acompañados por experimentos con las formas de *presentar* el mundo: formas de dar autoridad a una cosa de modo que tenga algo que decir y un modo de decirlo -en otras palabras, que tenga la capacidad para *hablar* a alguien. Las así llamadas «disciplinas escolares» o materias de estudio son las formas clásicas de llevar a cabo esa «presentación del mundo», y el contenido curricular «multidisciplinar» es su extensión más moderna. Progresivamente, sin embargo, las asignaturas y materias de estudio se transforman en herramientas -normalmente expresadas en términos de competencias- para producir resultados específicos de aprendizaje. El reto aquí es encontrar lo que aún merece ser designado como un «bien común», lo que pasa la prueba del amor por el mundo y, por lo tanto, lo que merece la pena liberar para el estudio, para la práctica y para la formación personal. En este sentido, ya no podemos limitarnos a la así llamada educación literaria-cultural (lenguas, historia, etc.) y a una (natural) educación científica (matemáticas, física, etc.). La tecnología afecta a todos los aspectos de la vida actual, y «liberar» esa tecnología es nuestra responsabilidad pedagógica. No hacerlo así equivaldría a negar a los jóvenes la oportunidad de renovar el mundo. A medida que la tecnología se entrelaza más en nuestras vidas, el libro/escritura como portador de cultura es progresivamente sustituido por medios y formas digitales de comunicación con la pantalla y la imagen como principales portadores de cultura. Pero experimentar con la educación digital y tecnológica no significa sólo desarrollar itinerarios de aprendizaje que deriven en competencias básicas en esas áreas. Al contrario, el reto es hacer posible la experiencia de *ser capaz de empezar*, especialmente en lo relativo a ciertos aspectos del mundo digital y tecnológico. No hay una necesidad (urgente) de enseñar competencias en estas áreas. Además, probablemente la escuela no es el mejor lugar para ello. Pero experimentar con métodos y contenidos que hagan posible la *formación* digital es, desde luego, una cuestión escolar eminente. Lo que es importante es aventurarse más allá del propio mundo vital, llegar a estar interesado y tener tiempo para desarrollar el propio «yo digital y tecnológico». No hace falta decir que esto requiere profesores amadores muy bien formados en ese sentido. No sólo profesores que compartan sus saberes de expertos, sino profesores que puedan suspender las habilidades y los conocimientos productivos y ofrecer a los jóvenes el

[54] Ver nota 5.

tiempo para practicar, para estudiar y para pensar. Quizá la estructura tradicional de cursos no es la más adecuada para ello y no se presta plenamente a la multidisciplinariedad. También en esta área es necesaria la experimentación. En cualquier caso, un planteamiento basado en competencias no es recomendable porque el foco en la utilidad y en los resultados personales amenaza con hacer imposible la formación -y la práctica y el estudio de lo que ha sido convertido en un bien común.

Hemos de experimentar también con modos de disponer y de diseñar las escuelas para crear un espacio y un tiempo separados e independientes tanto del tiempo y del espacio de la familia como de los de la economía y de la esfera política. Debería ser un tiempo y un espacio que no estuvieran definidos por el uso multifuncional, por la circulación permanente y por los servicios flexibles prestados a individuos con necesidades educativas personales y con itinerarios de aprendizaje individuales dirigidos a la maximización de beneficios de aprendizaje. Al contrario, debería ser un tiempo y un espacio que nos aíslen del mundo y que nos permitan, al mismo tiempo, compartir el interés por el mundo. Un tiempo y un espacio tranquilos, en los que se pueda morar, y donde las cosas puedan emerger por sí mismas -donde su funcionalidad quede temporalmente suspendida. ¿Cómo aparecerían el tiempo y el espacio si no estuvieran (completamente) ocupados por la expectativa de beneficios individuales? ¿Y si estuvieran regidos por la suspensión temporal de todas esas expectativas? ¿No aparecerían entonces de un modo que permitiera la creación de un nuevo interés compartido por medio del cual un mundo común pudiera ser despertado? Esto exige una actitud experimental en el diseño de un tiempo y de un espacio que subrayen la capacidad del mundo (de la cosa, de la materia) para emerger y no de un tiempo concentrado en las necesidades de los individuos. Y tal vez hoy en día esa emergencia y ese despliegue del mundo ya no sea sólo cuestión de muros, ventanas y puertas, sino también de pantallas. ¿No existe hoy una nueva necesidad: la necesidad de pantallas que sean verdaderamente «escolares»?

Hemos de experimentar con nuevas técnicas y con nuevos métodos de trabajo. En este sentido, las TIC pueden abordarse como técnicas escolares. Las técnicas escolares no son técnicas mediante las cuales un gobierno o un profesor alcanzan determinados resultados cumpliendo unos objetivos predeterminados o produciendo ganancias específicas de aprendizaje. Al contrario, suponen técnicas que permiten la atención por medio de la profanación de algo (la suspensión del uso común de esa cosa) y de su presentación de modo que pueda ser compartido, que pueda despertar interés y que pueda procurar una experiencia de «ser capaz de» -la experiencia de la posibilidad. Esto también está relacionado con los métodos escolares. Las TIC pueden tener un potencial único para crear atención (de hecho, la pantalla tiene la capacidad de atraer nuestra atención de un modo que no tiene precedentes) y para presentar y desplegar el mundo -al menos cuando las TIC se liberan de los diversos intentos de privatizarlo, de regularlo y de mercantilizarlo. Muchas de esas técnicas están destinadas a capturar la atención y, a continuación, a redirigirla tan rápido como sea posible hacia propósitos productivos, es decir, a penetrar en el mundo personal para aumentar el tamaño del mercado.[55] En ese caso podemos hablar de una verdadera capitalización de la atención, con la escuela como un cómplice convocado para la tarea de reducir el mundo a un recurso. Evidentemente, las TIC propician que los conocimientos y las destrezas estén libremente disponibles de una forma sin precedentes, pero el reto es si pueden traer algo a la vida (y cómo pueden hacerlo), generar interés, propiciar la experiencia de compartir (un «bien común») y permitir la renovación del

[55] BERNARD STIEGLER (2010): *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford: Stanford University Press.

mundo. En este sentido, hacer que la información, el conocimiento y la experiencia estén disponibles no es lo mismo que hacerlos públicos. Las pantallas -como la pizarra- tienen una tremenda capacidad para atraer la atención, para producir concentración y para reunir a las personas en torno a algo, pero el reto es explorar en qué medida pueden contribuir a crear una presencia (común) y permitir el estudio y la práctica. Hay muchos nuevos métodos de trabajo que diseñar y probar a este respecto. El dictado puede concebirse como un encuentro frontal con el mundo del lenguaje y con su despliegue. ¿Acaso *hackear* no es una especie de encuentro frontal con el mundo (pre)programado y con su despligue? ¿Son posibles formas escolares de *hackeo*?

Hemos de experimentar, a todos los niveles, con políticas que partan del supuesto de que el profesor se esfuerza por hacer las cosas bien por amor al trabajo, a la materia y a los estudiantes -y no con políticas, en esta era del profesionalismo y de la competencia controlada, sustentadas en la sospecha y en la desconfianza y dirigidas a controlar y a exigir constantemente que tanto las escuelas como los profesores den cuenta permanentemente de sus resultados (de aprendizaje). Los profesores amadores siguen siendo los mejores garantes de la igualdad de oportunidades. En lugar de fijarnos exclusivamente en el saber experto y en la metodología, podríamos explorar el modo de conceder una oportunidad al amateurismo y a su léxico. Y el modo de asegurar un grupo de profesores amadores tan diverso como sea posible, en lugar de estandarizar al profesor según un conjunto de destrezas, una metodología y un perfil únicos. Después de todo, todos los profesores no pueden inspirar a todos los estudiantes, y es importante garantizar que cada estudiante tenga las mejores posibilidades de encontrar al menos un profesor que pueda tener éxito en darle la experiencia de «puedo hacerlo». Podríamos empezar probando diversos modos de ofrecer a los profesores (incluyendo a los profesores en formación) la oportunidad (regular) de involucrarse en el contenido y en la materia de estudio, lo que implica crear tiempo libre para los profesores. Un tiempo que no sería tiempo para la profesionalización, sino tiempo para dedicarse a su manera única de acercarse a su oficio. Podríamos pensar en cómo evitar que el foco centrado en el alumno tome el lugar de la responsabilidad del profesor hacia el contenido y hacia los estudiantes.

Y por último, nos gustaría acompañar este llamamiento a la experimentación con un enérgico llamamiento a todos los pedagogos para que se levanten (otra vez) y se hagan oír. Sin duda son muchos los que lo han hecho (y tienen que ser aplaudidos), pero la voz de los educadores parece hoy más tenue que nunca. Hay que admitir que probablemente no hay título más maltratado que el de educador. Una y otra vez, los “bienhechores” maliciosos, los ideólogos, los líderes de la juventud, los manipuladores, los vendedores y los reclutadores se disfrazan de educadores. Hoy en día sólo se tolera a los educadores si se han transformado en facilitadores profesionales de aprendizaje que se muestran a sí mismos como seguidores de las ciencias de la educación, que progresivamente se transforman en ciencias del aprendizaje. Y sin embargo, nosotros pedimos enérgicamente a los educadores que sean *pedagogos*, es decir, figuras que conducen a los niños y a los jóvenes a la escuela y que contribuyen a dar forma y cuerpo a la escuela. Imploramos a los profesores que sean figuras que amen la escuela porque aman el mundo y a la nueva generación; figuras que insistan en que la escuela no tiene que ver con el aprendizaje sino con la formación; que no tiene que ver con la acomodación de las necesidades de aprendizaje individuales sino con despertar el interés; que no tiene que ver con el tiempo productivo sino con el tiempo libre; que no tiene que ver con desarrollar talentos o con complacer el mundo del estudiante sino con centrarse en la tarea que se está haciendo en cada momento y con alejar a los estudiantes de su inmediato mundo vital; que no tiene que ver con ser forzado a desarrollarse sino con la experiencia de «ser capaz». Valoramos a los profesores porque son los únicos que despliegan y avivan un mundo común para nuestros hijos.

Son los portavoces de un lugar y de un tiempo inventados para ser la encarnación física de una creencia: la creencia de que no existe un orden natural de propietarios privilegiados; de que todos somos iguales; de que el mundo pertenece a todos y, por lo tanto, a nadie; de que la escuela es una aventurera tierra de nadie donde cualquiera puede alzarse por encima de sí mismo. Tal vez en el principio fue el verbo, pero con la escuela lo que hay es un principio compartido.

Alegoría de la escuela (o la escuela explicada a nuestros hijos)

Imagina una sociedad en la que todo el mundo es capaz de desarrollar sus talentos. Todos los talentos se valoran por igual y a todo el mundo se le da la oportunidad de desarrollarlos y de convertirlos en competencias utilizables. Supón que esa sociedad está organizada de tal modo que el suministro de destrezas está equilibrado con la demanda y que todo el mundo desea desarrollar y renovar sus competencias regularmente. Imagina una sociedad en la que todos abrazan un aprendizaje integral y que dura toda la vida. Todos están en constante movimiento y todos y todo están en el lugar exacto en el momento exacto. La flexibilidad y la movilidad están garantizadas -el libre movimiento de talentos y competencias está asegurado y, a través de él, también el desarrollo y la innovación de la sociedad. Para mantener esa sociedad armoniosa, por todas partes hay centros de aprendizaje y de desarrollo de competencias. A cada ciudadano se le ofrecen itinerarios personalizados de aprendizaje para contribuir a que ese ciudadano-aprendiz desarrolle competencias o asista a los aprendices menos experimentados para que lleven una vida de aprendizaje. Para mantener todo este movimiento en la dirección correcta, se mantienen archivos personales de aprendizaje y se crea una moneda y un banco central de aprendizaje para regular los servicios educativos de acuerdo a las necesidades de todos. Todos los resultados de aprendizaje son correctamente documentados y evaluados; todos los itinerarios individualizados de aprendizaje son sometidos a un estrecho seguimiento; las necesidades educativas específicas se compilan en listas; el grado de bienestar, de felicidad y de utilidad de cada uno es minuciosamente supervisado. Y eso desde la cuna -o mejor aún, desde el vientre materno- hasta la tumba. Es una sociedad en la que la transparencia, la buena comunicación y los servicios de calidad son centrales. Una sociedad en la que cada individuo es concebido como alumno desde el principio, y donde adquirir una serie de destrezas básicas es una especie de derecho básico garantizado. En esta sociedad, todo es virtualmente posible: es una comunidad de aprendizaje amplia, compartida y en constante evolución.

Quizá no es tan difícil imaginar ese mundo. Pero pongamos a prueba nuestra imaginación: observa a una persona -la llamaremos pedagogo- que no se dirige a los niños como aprendices sino que los toma de la mano y los convence para que lo sigan a una cueva oscura iluminada tan sólo por un fuego que arde lentamente. Este pedagogo parece ser cómplice de un grupo de idiotas que intentan encadenar a los niños a una silla -y como esos niños están acostumbrados a la luz brillante y a la transparencia de la sociedad del aprendizaje, querrán huir de la cueva tan pronto como sea posible. Mantenerlos allí parece un acto de violencia y una usurpación de sus derechos básicos. Sin duda los cargos formales se presentarán enseguida. Pero los idiotas son incrédulos; ven las cosas de otro modo. Se llaman a sí mismos profesores. Reúnen a estos niños ante sí, a todos y a cada uno -la raza y el origen son aquí irrelevantes, así como esas necesidades individuales de aprendizaje que hacen que cada niño sea único en el mundo exterior. En la cueva, el profesor se dirige a ellos como estudiantes y está allí para todos en general y para ninguno en concreto. ¡Alerta a los Servicios

de Protección de la Infancia! Pero es aún peor. Imagina que estos profesores proyectan cosas en el muro de piedra y, todavía más, que obligan a los estudiantes a mirarlas. Y eso sin preguntarles antes qué es lo que quieren ver. Al contrario, imagina que esos idiotas insisten en que lo que proyectan es importante. No porque sea útil y utilizable, sino porque quieren compartir lo que a ellos les ha parecido interesante. Y estos profesores van un paso más allá. Están convencidos de que el mundo se muestra en lo que ellos proyectan y en lo que ellos dicen acerca de ello. Están convencidos de que sólo en esta cueva tenuemente iluminada es posible invocar el mundo y despertar el interés de los estudiantes por el mundo. Estos trovadores de la formación tienen la intención de alejar a los jóvenes de sus propios mundos para que puedan empezar a formarse a sí mismos. Exigen práctica y estudio con una clara intención pero sin resultados predeterminados. Son vistos con aprensión en la sociedad del aprendizaje. ¿Cómo podría ser de otra manera? Estos idiotas creen en la existencia de un mundo fuera del mundo del aprendizaje y fuera del mundo de la vida diaria. Merecen ser recibidos con burlas, ridículo e incluso odio. ¿Por qué? Porque con su amor por el mundo, ellos -y sus estudiantes- permanecen fuera de las fronteras de la economía reinante. A los miembros más instruidos de esa sociedad no les tranquiliza saber que tornar inoperantes tanto la economía como la acumulación de destrezas es algo completamente diferente a poner la economía en cuestión o a defender su destrucción. Ser utilizable o continuar desarrollando nuevas destrezas: este es el valor básico del público instruido, un valor que no puede dejarse simplemente a un lado. Supón que, finalmente, estos profesores acaban por liberar a los estudiantes de sus cadenas. Sin duda les llevará algún tiempo acostumbrarse al brillo de la luz del día y volver su atención hacia la economía de las cosas. A primera vista nada habrá cambiado. Y esto es, evidentemente, munición en manos de los críticos: alienar a los niños de su mundo y negarles el aprendizaje de cosas útiles es demasiado absurdo como para expresarlo en palabras, por no decir que con todo eso no se ha producido ningún valor añadido que se pueda discernir. Y observa cómo progresivamente los estudiantes empiezan a mostrar ligeras desviaciones: la flexibilidad vacila, se instala el cansancio, algunos quedan atrapados en la rutina. Otra vez, más agua al molino de los críticos: la caverna -¿qué otra cosa podría ser?- ha corrompido a la juventud y ha privado a la sociedad de su flexibilidad. Pero eso no es todo... a medida que pasa el tiempo, esos "bien educados" parecen haber desarrollado una extraña especie de amor, dirigido tanto a los seres humanos como a las cosas. Y eso suscita preguntas curiosas. Los archivos de aprendizaje empiezan a acumular polvo. La moneda de competencias educativas empieza a perder su valor. La economía de la sociedad del aprendizaje sigue activa. Todo sigue siendo igual, con ligeras diferencias aquí y allá. Pero sus dimensiones sufren una completa mutación, porque existe un mundo fuera del mundo de la vida de cada uno. Tan sólo imagina.

Obras citadas y consultadas

AGAMBEN, G. (2007): *Profanations*. New York: Zone Books. (trad. cast.: *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama, 2005).

ARENDT, H. (1961): “The crisis in education”. En: *Between Past and Future*. New York, London: Penguin, pp. 170-193. (trad. cast.: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios para la reflexión política*. Barcelona: Península, 1996).

CORNELISSEN, G. (2010): *The public role of teaching: To keep the door closed*. In: SIMONS, M. & MASSCHELEIN, J. (comps.): *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 15-30. (trad. cast.: *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila 2011).

DURAS, M. (1990): *Zomerregen*. Amsterdam: Van Gennep. (trad. cast.: *Lluvia de verano*. Madrid: Alianza Editorial, 1990).

ENTER, S. (2007): *Spel*. Amsterdam: G.A.van Oorschot.

FOUCAULT, M. (2001): *L’hermeneutique du sujet*. Paris: Gallimard. (trad. cast.: *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal, 2005).

FUREDI, F. (2009): *Wasted. Why education isn’t educating*. London: Continuum.

GEERINCK, I. (2011): *The Teacher as a Public Figure. Three Portraits*. Proefschrift KU Leuven.

HANDKE, P. (2002): *Der Bildverlust oder Durch die Sierra de Gredos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (trad. cast.: *La pérdida de la imagen o por la Sierra de Gredos*. Madrid: Alianza Editorial, 2003).

LYOTARD, J.-F. (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press. (trad. cast.: *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1989).

MERCIER, P. (2007): *Night Train to Lisbon*. London: Atlantic Books. (trad. cast.: *Tren nocturno a Lisboa*. Barcelona: El Aleph, 2009).

PENNAC, D. (2010): *School Blues*. London: MacLehose Press. (trad. cast.: *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori, 2008).

POULAKOS, T. (1997): *Speaking for the Polis. Isocrates’ Rhetorical Education*. Columbia: University of South Carolina Press.

RANCIÈRE, J. (1991): *The Ignorant Schoolmastel: Five lessons in intellectual emancipation*, K. Ross, trans. and introduction Stanford, CA: Stanford University Press. (trad. cast.: El maestro ignorante. Barcelona: Laertes, 2009).

RANCIÈRE, J. (2007): *Hatred of Democracy*, S. Corcoran, trad. London and New York: Verso. (trad. cast.: *El odio a la democracia*. Madrid: Amorrortu, 2006).

RHEINBERGER**,** H.J. (2007): "Man weiss nicht genau, was man nicht weiss. Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen". *Neue Zürcher Zeitung*, 5 mayo 2007.

SERRES, M. (1997): *The troubadour of knowledge*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

SLOTERDIJK, P. (2011): *Je moet je leven veranderen*. Boom: Amsterdam. (trad. cast.: *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-textos, 2012).

STENGERS, I. (2005): "The Cosmopolitical Proposal". En: Latour, B. & P. Weibel (comps.) (2005) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. London/Cambridge/Karlsruhe: MIT Press/ZKM, pp.994-1003.

STIEGLER, B. (2010): *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford: Stanford University Press.

VLIEGHE, J. (2010): "Democracy of the flesh. A research into the public meaning of education from the standpoint of human embodiment". Disertación, KU Leuven.

Otras obras de los autores em castellano.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. (Comps.): Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Laertes: Barcelona 2008.

SIMONS, M. & MASSCHELEIN, J. (Comps.): *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila 2011.